

**TEORÍA DE LA MENTE Y CLASES TEXTUALES:
UN ESTUDIO SOBRE LA CAPACIDAD
INFANTIL PARA INFERIR UN PROBLEMA
Y RESOLVERLO DISCURSIVAMENTE EN
UN TEXTO ESCRITO**

**Tesis para optar al Doctorado de la
Facultad de Psicología de la
Universidad Nacional de Rosario**

Doctoranda: Lic. Gloria Cristina Bereciartua

Directora: Dra. Paula Mabel Mahler

Abril de 2008

Agradecimientos

Una tesis es un solitario trabajo de equipo. Mi agradecimiento va entonces a todos los que permitieron y posibilitaron la soledad necesaria y brindaron el apoyo imprescindible:

A Paula Mahler, mi Directora, por haber estado siempre presente orientándome, apoyándome y respaldándome sin forzar mis propias visiones. Ella puso su tiempo y su casa a mi disposición, juntas disfrutamos mañanas de discusión y almuerzos de paréntesis y desenchufe. Trabajar con Paula fue una experiencia enriquecedora y muy placentera, que por suerte, perdura en lo afectivo. A Betty todo mi cariño.

A los directivos y docentes del Instituto Virgen del Rosario, que me brindaron su tiempo y colaboración para que pudiese tomar la prueba a los niños. Sin niños, no hubiese habido corpus ni investigación posible. A Alberta Arroyo, gracias por su confianza.

El tramo final de la escritura es largo y trabajoso. Encontrar un lugar de concentración en mi propia casa fue toda una tarea. El espacio anexo a mi dormitorio, un pequeño escritorio y la foto sorpresa de mis cincuenta años bastaron para crear un clima de buena energía y de confianza. Estar acompañada por la sonrisa de mis seres queridos fue muy alentador, en especial la dulzura de Graciela.

En este proceso, muchas fueron las veces que perdí el horizonte. Combinar el tiempo de lectura y escritura con la dedicación docente y asistencial del consultorio no me resultó tarea sencilla. La casa de Parque Siquiman se convirtió, sin pensar, en el lugar ideal para reencontrarme con *las voces* de quienes me orientaron y guiaron en este proyecto. Gracias a Rogelio, mi suegro, pude disponer de su casa con total libertad. Este agradecimiento es extensivo a mis cuñados que siempre dieron prioridad a mi tiempo y me permitieron aprovechar los feriados para viajar.

Patricia, mi hermana, y su familia fueron mi apoyo en Buenos Aires. Gracias a mis encuentros con Paula pude disfrutar parte de su cotidianeidad, buscar a Inés y a Ana a la salida del colegio, conocer a sus amigas, compartir paseos, cenas y sobremesas con Carlitos, mi cuñado. La alegría y el buen humor de los Enrico contribuyeron a levantar mi ánimo en los momentos de incertidumbre. En Rosario, mi mamá y mi tía Ana también fueron de la partida en la reunión de los viernes al mediodía.

Clara, Pablo y Fernando, mis hijos, aprendieron durante estos años a interesarse por mi trabajo y a tener paciencia por mi falta de humor algunas veces y por la invasión de espacios domésticos comunes, muchas otras. Apuntes, carpetas, libros que durante estos años formaron parte del paisaje de la casa contribuyeron a destacar el valor de la lectura, el esfuerzo y el entusiasmo por aprender a cualquier edad. La satisfacción personal por sus logros en el estudio así lo demuestra.

Chachi, como siempre, fue el apoyo incondicional que necesité. Su presencia silenciosa, su disposición a colaborar en todo momento, su confianza en mí, bastaron para que lo sintiera el tutor que me mantuvo erguida durante estos laboriosos años.

Mi agradecimiento es extensivo también al Postgrado de la Facultad de Psicología por brindarme esta posibilidad.

Finalmente, un reconocimiento muy especial a Graciela Furno y a Margarita López Bonilla. Sin la participación de ambas el análisis estadístico y la corrección de estilo y diseño de la Tesis no hubieran sido posibles.

Va por todos ellos...

Índice

Introducción.....	11
--------------------------	-----------

Capítulo 1. Desarrollo cognitivo y Teoría de la Mente.....	22
---	-----------

1.1. DESARROLLO COGNITIVO: PROBLEMAS Y ENFOQUES.....	26
<i>1.1.1. El enfoque de la epistemología genética.....</i>	<i>26</i>
1.1.1.1. Presupuestos generales.....	26
1.1.1.2. La representación mental según la perspectiva de Jean Piaget.....	31
1.1.1.3. La representación mental según la perspectiva de Annette Karmiloff-Smith.....	36
<i>1.1.2. El enfoque cognitivo innatista-modular.....</i>	<i>41</i>
1.1.2.1. Presupuestos generales.....	41
1.1.2.2. La representación mental según la perspectiva innatista-modular.....	41
<i>1.1.3. El enfoque cognitivo de orientación sociocultural.....</i>	<i>47</i>
1.1.3.1. Presupuestos generales.....	47
1.1.3.2. La representación mental según la perspectiva de Jerome Bruner.....	48
1.2. TEORÍA DE LA MENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	55
<i>1.2.1. Presupuestos generales.....</i>	<i>55</i>
<i>1.2.2. Teoría de la Mente y psicología popular.....</i>	<i>58</i>
<i>1.2.3. Teoría de la Mente y Prueba de Falsa Creencia.....</i>	<i>62</i>
<i>1.2.4. Teoría de la Mente y metacognición.....</i>	<i>66</i>
<i>1.2.5. Teoría de la Mente: diferentes perspectivas.....</i>	<i>72</i>
1.2.5.1. El desafío de las teorías simulacionistas.....	74
1.2.5.2. La defensa de los teóricos de la teoría.....	78
1.2.5.3. El papel de la experiencia.....	83
1.2.5.4. La interpretación de las teorías innatistas al modelo de la teoría-teoría.....	86

1.3. CONCLUSIONES.....	91
------------------------	----

Capítulo 2. La acción mediada por herramientas culturales..... 97

2.1. MEDIACIÓN E INTERNALIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY.....	100
2.1.1. Presupuestos generales.....	100
2.1.2. Lo biológico y lo cultural, dos líneas de desarrollo en la Teoría de Vygotsky.....	104
2.1.3. El proceso de mediación semiótica.....	106
2.1.4. El proceso de internalización.....	109
2.1.4.1. Habla social, egocéntrica e interna.....	114
2.2. LA ACCIÓN MEDIADA POR INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS CULTURALES.....	120
2.2.1. La fotografía como objeto bidimensional y estático.....	121
2.2.1.1. La imagen como representación de actos ostensivos...	128
2.2.2. El lenguaje escrito como herramienta de mediación semiótica.....	134
2.2.2.1. El lenguaje escrito como monólogo autorregulador.....	138
2.2.2.2. Los géneros discursivos como herramienta cultural de mediación.....	142

Capítulo 3. Los textos: aspectos lingüísticos y cognitivos..... 148

3.1. EL ENFOQUE COGNITIVO-PROCEDURAL DE DE BEAUGRANDE Y DRESSLER.....	152
3.2. EL CRITERIO DE TIPOLOGIZACIÓN TEXTUAL DE J. M. ADAM.....	159
3.2.1. Secuencia prototípica narrativa.....	161
3.2.2. Secuencia prototípica descriptiva.....	162
3.2.3. Secuencia prototípica explicativa.....	164
3.3. DISCURSOS DIRECTIVOS.....	166
3.3.1. Presupuestos generales.....	166

3.3.2. <i>El discurso instruccional</i>	167
3.3.2.1. El discurso instruccional como discurso autorregulador	171
3.4. EL DISCURSO NARRATIVO.....	174
3.4.1. <i>Presupuestos generales</i>	174
3.4.2. <i>El modelo de William Labor</i>	179
3.4.3. <i>El discurso narrativo desde el punto de vista evolutivo</i>	181
3.4.3.1. Discurso narrativo y anclaje enunciativo.....	183
3.4.3.2. Investigaciones sobre discurso narrativo en niños.....	185
3.5. RECURSOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS.....	192
3.5.1. <i>El uso de la construcción condicional</i>	192
3.5.2. <i>El uso de espacios de habla</i>	196
3.5.3. <i>El uso de verbos de actitud proposicional</i>	199

Capítulo 4. Metodología..... 209

4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA.....	210
4.2. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO.....	211
4.2.1. <i>La fotografía</i>	211
4.2.2. <i>Tipos de consignas</i>	212
4.3. PROCEDIMIENTO DE ELICITACIÓN DE LOS TEXTOS.....	213
4.4. CRITERIO DE ACEPTABILIDAD DE LOS TEXTOS.....	214
4.5. CRITERIO PARA LA TIPOLOGIZACIÓN DE LOS TEXTOS.....	215
4.6. CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS REALIZADO.....	217

Capítulo 5. Análisis y discusión..... 218

5.1. PROCESO COGNITIVO-INFERENCIAL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	
5.2. PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	

5.2.1. Análisis global de los textos según el nivel de escolaridad

5.2.1.1. Las textualizaciones en segundo año

5.2.1.1.1. Los textos narrativos

5.2.1.2. Las textualizaciones en cuarto año

5.2.1.2.1. Los textos narrativos

5.2.1.2.2. Los textos instruccionales

5.2.1.3. Las textualizaciones en sexto año

5.2.1.3.1. Los textos narrativos

5.2.1.3.2. Los textos instruccionales

5.2.1.3.3. El texto descriptivo

5.2.1.4. Las textualizaciones en octavo año

5.2.1.4.1. Los textos narrativos

5.2.1.4.2. Los textos instruccionales

5.2.1.4.3. El texto descriptivo

5.2.1.4.4. Los textos explicativos

5.2.2. Análisis global de los textos según tipo de consigna y nivel de escolaridad

5.2.2.1. Las textualizaciones en segundo año

5.2.2.2. Las textualizaciones en cuarto año

5.2.2.3. Las textualizaciones en sexto año

5.2.2.4. Las textualizaciones en octavo año

5.2.3 Discusión

5.3. CLASES TEXTUALES: ANCLAJE ENUNCIATIVO, PLANTEO Y RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

5.3.1. Clases textuales y anclaje enunciativo

5.3.1.1. Las textualizaciones **en** segundo año

5.3.1.2. Las textualizaciones **en** cuarto año

5.3.1.3. Las textualizaciones **en** sexto año

5.3.1.4. Las textualizaciones **en** octavo año

5.3.1.5. Discusión Preliminar

5.3.2. Clases textuales y planteo del problema

5.3.2.1. Las textualizaciones **en** segundo año

5.3.2.2. Las textualizaciones **en** cuarto año

5.3.2.3. Las textualizaciones **en** sexto año

5.3.2.4. Las textualizaciones **en** octavo año

5.3.2.5. Discusión Preliminar

5.3.3. Clases textuales y resolución del problema

5.3.3.1. Las textualizaciones **en** segundo año

5.3.3.2. Las textualizaciones **en** cuarto año

5.3.3.3. Las textualizaciones **en** sexto año

5.3.3.4. Las textualizaciones **en** octavo año

5.3.3.5. Discusión Preliminar

5.3.4. Discusión

Capítulo 6. Conclusiones

Bibliografía

Anexo

Introducción

El propósito de este trabajo es realizar un estudio lingüístico-cognitivo de textos escritos, con el objetivo de investigar cómo niños de diferentes edades resuelven una tarea que implica dos problemas encadenados: a) atribuir sentido a lo representado en una imagen fotográfica y b) formular lingüísticamente, en un texto escrito, el sentido que se atribuye. Para resolver discursivamente dicha tarea, los niños tienen que ser capaces de transformar representaciones mentales en material lingüístico, a partir de un *input* icónico y de una consigna escrita, esto es, producir un texto escrito que resulte eficaz para alcanzar este objetivo.

El problema central de esta tesis tiene puntos de contacto con varios campos teóricos y experimentales: en primer término, forma parte de los estudios sobre desarrollo cognitivo, más precisamente, sobre las capacidades de: a) comprender objetos simbólicos culturales, tal el caso particular de la fotografía, b) atribuir estados mentales propios y ajenos, conocida como Teoría de la Mente y c) resolver problemas con ayuda del lenguaje; y, en segundo término, de las investigaciones en Psicolingüística Evolutiva que se dedican a la adquisición del uso discursivo del lenguaje. Dado que se analizan textos escritos, confluyen en el análisis tanto las posturas teóricas del Análisis del Discurso como de la Lingüística del Texto, cuanto las investigaciones de la Psicología Cognitiva sobre el tratamiento cognitivo de los textos.

Los fenómenos lingüísticos que se intenta observar, describir y explicar en este trabajo de investigación se sitúan en el plano de la producción textual escrita. Se parte de considerar que el “lenguaje de lo escrito o lenguaje escrito (...) no refiere sólo a una pieza de discurso concreta, sino a un conjunto virtual de formas de expresión que esperamos de los textos. El aprendizaje de estas formas de expresión es un largo y complejo proceso que requiere una intervención educativa sistemática. A pesar de ello (...) forman parte del espacio mental de los sujetos aun cuando están comenzando a usar la escritura” (Tolchinsky Landsmann, 1993:7-8).

No se debe perder de vista, además, que saber usar el lenguaje es algo más que conocer la lengua, esto es, para ser un usuario competente de un lenguaje natural no

basta con conocer un conjunto de reglas de construcción gramatical, asignación semántica y fonológica, entre otros, sino que es preciso también emplear un amplio conjunto de conocimientos de sentido común y de inferencias acerca del mundo interno e intencional de las personas (Austin, 1962; Searle, 1980 [1969]; Bruner, 1984, 1988, 2002, 2003; Astington, *et al.*, 1988; Perner, 1994; Wellman, 1995; Belichón, Rivière e Igoa, 1996; Astington, 1998; Rivière y Núñez, 1998; Sotillo y Rivière, 2000). Al plantear este marco de análisis, inevitablemente, surge la necesidad de dar cuenta de la naturaleza funcional de la actividad que realizamos los humanos cuando “producimos significados” o “queremos expresar algo” en la producción del lenguaje, sea oral o escrita.

Por otra parte, el paradigma dominante de la psicología cognitiva acerca de cómo funciona la mente, respecto de los aspectos representacionales de la mente humana, es orientador para vincular posturas teóricas de la Psicolingüística Evolutiva, la Lingüística del Texto y el Análisis del Discurso, que se ocupan de investigar el proceso de producción del lenguaje en tanto capacidad e instrumento conjunto de comunicación y representación (Vygotsky, 1979; Hickmann, 1985; Mahler, 2000).

Teniendo en cuenta lo expresado, la tesis se construye desde un abordaje común interdisciplinario de un objeto empírico concreto –la producción textual escrita–, desde diferentes puntos de vista. Hablar de interdisciplina no implica negar la necesidad de la construcción disciplinaria; la interdisciplina no reemplaza el trabajo disciplinar sino que lo supone, no elimina las diferencias entre ciencias sino que tiene como insumo lo ofrecido por ellas gracias, precisamente, a su mutua diferenciación (Follari, 2000).

Ahora bien, las investigaciones en psicología del desarrollo cognitivo son muy vastas y sería prácticamente imposible poder resumir en un capítulo todo el desenvolvimiento de esta disciplina que, sin lugar a dudas, debe las aportaciones científicas más innovadoras a uno de los pensadores más destacados de la psicología del siglo XX, Jean Piaget. En estos últimos veinticinco años, la expansión de las investigaciones sobre la capacidad representacional infantil parte, en principio, de

una concepción piagetiana de la mente infantil y luego plantea modificaciones a esta teoría. La gama de trabajos cubiertos es amplia y tiene un común denominador: la mayoría de las investigaciones adopta la noción de Teoría de la Mente propuesta por los psicólogos cognitivos David Premack y Guy Woodruff (1978) para explicar el desarrollo infantil de la capacidad específicamente humana que permite no sólo atribuir estados mentales propios y ajenos, sino además, realizar inferencias, predicciones, comprender el engaño, entre otros. Desde esta perspectiva, los trabajos se centran en: investigaciones sobre el descubrimiento infantil de la mente (Astington, Harris y Olson, 1988; Perner, 1994; Wellman, 1995; Gopnik, 1996; Astington, 1998; Rivière y Núñez, 1998; Chandler, 2001; Sotillo, Pascual y Aguado, 2006); Teoría de la Mente y falsa creencia (Wimmer y Perner, 1993; Quintanilla y Sarriá, 2007; Núñez y Rivière, 2007; Danelon, 2007); Teoría de la Mente y humor (Puche-Navarro y Lozano, 1995, 1998; Rivière y Núñez, 1998; Travagliente, 2004); Teoría de la Mente y verbos de estado mental (Bretherton y Beegley, 1982; Hughes y Dunn, 1997; Schwenenflugel, Henderson y Fabricius, 1998; Rivière *et al.*, 1994; Sotillo y Rivière, 2000; Rivière y Sotillo, 2003); Teoría de la Mente y metacognición (Flavell, 1993; Wellman, 1995) para citar solo algunos y dejando otros temas importantes de lado como, por ejemplo, Teoría de la Mente y autismo (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; Frith, 1991; Hobson, 1993; Rivière, 2000; Valdez, 2001).

Existe, además, una línea de investigación consagrada al estudio de la comprensión temprana de objetos simbólicos. Judy DeLoache (1987, 1991, 1995a, 1995b, 2000), en su extenso trabajo sobre la comprensión y el uso de símbolos en niños pequeños, sostiene que los dibujos, ilustraciones, fotos, es decir, las representaciones icónicas bidimensionales de los objetos, constituyen un sistema simbólico al que los niños, en las culturas occidentales, están expuestos desde muy pequeños, siendo la lectura conjunta de libros con figuras sin textos una de las formas de interacción materno-infantil más común (Ninio y Bruner, 1978; Perner, 1994; Wertsch, 1999; Martí y Pozo, 2000; Peralta de Mendoza y Salsa, 2003, 2004, 2005; Peralta de Mendoza y DeLoache, 2004; Salsa y Peralta de Mendoza, 2000, 2001; Salsa, 2004). Si bien todos estos trabajos se han ocupado de investigar las relaciones simbólicas entre una fotografía y su referente en niños pequeños, en la mayoría de los casos se ha tratado

de tareas de resolución no verbal; los niños debían ser capaces de señalar, indicar, encontrar el objeto real que se representaba icónicamente y, en los casos en que la tarea solicitaba una resolución verbal, la misma se limitaba a denominar los objetos representados simbólicamente.

Finalmente, el desarrollo discursivo se presenta como un campo importante a investigar en Psicolingüística Evolutiva. Los trabajos son diversos y en su mayoría están abocados al estudio de múltiples aspectos del desarrollo narrativo (Labov, 1972; Karmiloff-Smith, 1985; Hickmann, 1985; Fayol, 1986; Bamberg, 1987; Teberosky, 1989; Marro, Signorini y Rosemberg, 1990; Marro y Rosemberg, 1991; Perroni, 1992; Berman y Slobin, 1994; Desinano, 1997, 1999; Mahler, 1998, 1999, 2000); narrativa y desarrollo del pensamiento (Britton y Pellegrini, 1990; Chafe, 1994; Astington, 1990, 1998); narrativa y verbos de estado mental (Bamberg y Reilly, 1996; Soler y Solé, 2005), entre otros.

El tema central de esta tesis –cómo niños de diferentes edades resuelven discursivamente una tarea que implica, a su vez, la realización de una inferencia y por ende la resolución de un problema– permite incursionar en un campo que vincula desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico. El *input* utilizado presenta dos restricciones simultáneas: a) la fotografía seleccionada permite inferir un problema, y b) las consignas restringen el tipo de respuesta, que deberá ser en primera o tercera persona, respectivamente. Los niños no sólo tienen que poder transformar representaciones mentales en material lingüístico sino, además, adoptar un determinado punto de vista para formular un texto escrito que resulte eficaz para este propósito. Conviene señalar que no existen trabajos sobre este tema en el ámbito hispanohablante. En consecuencia, esta investigación espera aportar evidencia significativa acerca de una mejor comprensión de los procesos cognitivos involucrados en el trabajo de textualización así como al desarrollo de las investigaciones que se dedican al estudio de producciones textuales infantiles.

Al iniciar esta investigación consideré relevante trabajar con una fotografía que permite atribuir sentido a la escena que se representa y con una consigna que propone formular, en un texto escrito, el sentido atribuido por varias razones:

1) En primer término porque todas nuestras acciones están mediadas simbólicamente por sistemas semióticos y figurativos (Vygotsky, 1969, 1979; Vygotsky y Luria, 2007; Bajtín, 1985; Wertsch, 1999; Salsa y Peralta de Mendoza, 2000, 2001; Peralta de Mendoza y Salsa, 2003, 2004, 2005; Peralta de Mendoza y DeLoache, 2004; Lacasa y Martínez Borda, 2004) que, al ser utilizados como herramientas culturales, desempeñan diversas funciones psíquicas en ámbitos socioculturales concretos. El lenguaje oral y escrito, los números, las fotografías, los gráficos, los mapas son algunos ejemplos de una amplia variedad de sistemas simbólicos que utilizamos en nuestra vida cotidiana. En el caso particular de esta investigación, la comprensión conjunta de una fotografía –como objeto simbólico bidimensional estático– y de una consigna escrita –en tanto proposiciones con un sentido a interpretar– las vincula en una tarea discursiva que plantea producir un texto escrito, en primera o tercera persona.

2) En segundo término, la tarea propuesta es una tarea cotidiana –al menos en los ámbitos escolar y clínico-fonoaudiológico– en la que no siempre el adulto, docente/profesional, reflexiona acerca de las operaciones lingüístico-cognitivas implicadas en la producción de un texto escrito. En general, el adulto suele evaluar el texto como un producto en sí mismo y no como resultado de un proceso mental complejo. El siguiente párrafo ilustra uno de los problemas al momento de poner en texto el contenido representacional de las ideas: “mientras que la imagen mental de una escena o de una secuencia de acontecimientos es un contenido CONTINUO, su expresión lingüística está compuesta por elementos DISCRETOS (estamos ante un ejemplo típico de asimetría entre contenido y expresión). Si el productor textual quiere resolver este problema de asimetría ha de establecer las fronteras entre diversos componentes o acontecimientos que componen la escena” (De Beaugrande y Dressler, 1997:81).

3) En tercer término, porque desde la perspectiva de la lingüística textual de orientación cognitiva se sostiene que, en tareas de resolución de problemas, la mente humana está dotada con lo que podría denominarse “umbral de activación de planes” (De Beaugrande y Dressler, 1997), entendido idealmente como el grado mínimo de conocimiento requerido sobre posibles estados futuros que estimula la confianza del sujeto de tal manera que ponga en marcha un plan.

Ahora bien, objeto icónico bidimensional y consigna escrita proporcionan “el centro de control” (De Beaugrande y Dressler, 1997) que orienta la producción textual de modo tal que, “la atención se dirige, de manera particular, hacia el descubrimiento de (...) aquellos puntos desde los que se puede realizar estratégicamente el acceso a la información e iniciar su procesamiento” (:149).

La situación de elicitación implica diferentes operaciones lingüístico-cognitivas a considerar. Se espera que los niños sean capaces:

- *desde el punto de vista cognitivo-inferencial*, de atribuir sentido a la escena representada en la fotografía e inferir la resolución de un problema;
- *desde el punto de vista lingüístico-cognitivo*, de formular lingüísticamente, en un texto escrito, el sentido que atribuyen;
- *desde el punto de vista lingüístico-textual*, de optar por una clase de texto que resulte eficaz para resolver el problema que infieren según el propósito a conseguir con el texto;
- *desde el punto de vista enunciativo*, de adoptar un determinado punto de vista como productor textual, primera o tercera persona.

Estas diferentes operaciones lingüístico-cognitivas me llevaron a plantearme preguntas específicas, relacionadas con el desarrollo discursivo infantil, que intentaré responder en esta tesis:

- ¿Pueden niños/as de diferentes edades atribuir sentido a lo representado en una fotografía?
- ¿Pueden formular lingüísticamente, en un texto escrito, el sentido que atribuyen?
- ¿De qué clase de textos se valen para transformar el contenido de su representación mental en contenido lingüístico?
- Dado que la fotografía orienta hacia la descripción de los componentes de la escena, ¿elicitan textos mayoritariamente descriptivos?
- Dado que la consigna solicita *cuenten*, ¿elicitan textos, exclusivamente, narrativos?
- Dado que la consigna presentada restringe el punto de vista del productor textual, ¿correlaciona la clase de texto con la formulación en primera o en tercera persona?
- Si infieren el problema, ¿lo plantean en sus textos?
- Si infieren el problema pero no lo plantean, ¿cómo resuelven la tarea discursiva?
- Resolver la tarea discursiva propuesta, ¿se relaciona con la competencia textual y el desarrollo cognitivo de los niños?

Como respuesta conjetural a las preguntas recién formuladas, me planteo las siguientes hipótesis:

- a) La capacidad para atribuir estados mentales propios y ajenos conocida como Teoría de la Mente correlaciona con estadios cognitivos.
- b) La resolución discursiva de problemas correlaciona con la competencia sobre clases textuales.
- c) La capacidad para atribuir estados mentales se verifica en la aparición de verbos de actitud proposicional como recurso lingüístico que permite describir procesos cognitivos como pensamientos, intenciones, creencias, entre otros.

Las hipótesis que intento demostrar en este trabajo se relacionan entonces con tres aspectos.

- a) El primero parte de considerar, desde el punto de vista de la psicología evolutiva de orientación cognitiva, que alrededor de los cuatro años y medio los niños adquieren la capacidad conocida como Teoría de la Mente, que permite atribuir estados mentales propios y ajenos, realizar inferencias, comprender el engaño, resolver la Tarea de Falsa Creencia, entre otros (Wimmer y Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Leslie, 1994; Wellman, 1995; Rivière y Núñez, 1998). Dado que los sujetos de la muestra superan esta edad, el interés se centra en investigar cómo ponen en texto el contenido de las inferencias que llevan a cabo.
- b) El segundo vincula aspectos evolutivos con la competencia sobre clases textuales. Desde la lingüística del texto de perspectiva cognitivo-procedural, las clases textuales, como expresiones discursivas del lenguaje, pueden asumir, a su vez, la función de “modelos mentales” (Fleisher-Feldman, 1991),

esquemas textuales (van Dijk, 1997 [1978]; Mandler y Johnson, 1977; De Beaugrande y Dressler, 1997) que orientan la producción de textos eficaces según el propósito a alcanzar con el mismo. La elección de una clase de texto particular se relaciona con: a) las competencias lingüístico-cognitivas de los sujetos (Karmiloff-Smith, 1985, 1994), b) experiencias comunicativas interindividuales (Vygotsky, 1969; Bruner, 1984; Bajtín, 1985) y c) prácticas sociales con textos y procesos pedagógicos escolares (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000).

- c) Finalmente, el tercero apunta específicamente a la propiedad psicológica de verbos que explicitan estados mentales atribuidos al personaje involucrado en la acción. Desde una concepción proposicional de las representaciones mentales, se afirma que los sujetos humanos no sólo tenemos representaciones mentales sino que, además, estamos en cierta relación representacional con ellas (Dennett, 1991 [1987]; Rivière y Núñez, 1998; Duarte y Español, 1998). Verbos tales como *pensar*, *querer*, *poder*, *decidir*, *creer*, entre otros, describen procesos cognitivos como pensamientos, intenciones, creencias, etc.; se los denomina verbos de estado mental (Rivière y Núñez, 1998) o verbos de actitud proposicional (Dennett, 1991) y su uso permite explicitar la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental.

Los capítulos 1, 2 y 3 constituyen el marco teórico de la investigación. En el primero, presento las líneas teóricas más relevantes en el campo del desarrollo cognitivo de la función representacional y la comprensión infantil de la mente. En el segundo, el tema central es la acción mediada por herramientas culturales: la fotografía como objeto simbólico bidimensional y el lenguaje escrito como instrumento semiótico. En el tercero, presento dos modelos, uno de procesamiento textual y otro tipológico y, además, planteo el marco teórico desde el que estudiaré tres recursos lingüísticos: el uso de enunciados condicionales, el uso de espacios de habla y el uso de verbos de actitud proposicional.

El capítulo 4 refiere a los aspectos metodológicos; se especifican las características de la población estudiada y los criterios metodológicos utilizados para el análisis de los textos.

El capítulo 5 presenta el análisis y la discusión de los datos. Por último, en el capítulo 6 se ofrecen las conclusiones del trabajo.

Capítulo 1

Desarrollo cognitivo y Teoría de la Mente

Como se anticipó en la Introducción, Jean Piaget ocupa uno de los lugares destacados en la psicología del siglo XX. Sus aportes científicos más considerables han sido los de una psicología genética –que se ocupa del origen y desarrollo de la inteligencia en el niño– y los de una epistemología –que trata de la formación y el significado del conocimiento y de los medios gracias a los que la mente humana avanza desde un nivel inferior de saber a otro estimado más alto. En estos últimos veinticinco años la expansión de la investigación sobre la capacidad representacional infantil, en general, y la capacidad de atribuir estados mentales propios y ajenos, conocida como Teoría de la Mente, en particular, parten, en principio, de una concepción piagetiana de la mente infantil y luego plantean modificaciones a esta teoría.

Representación y Teoría de la Mente constituyen, ambos, conceptos que cobran significado según la perspectiva teórica desde la que se los analice. En el primer caso, una definición posible señala que representación es la capacidad que tiene la mente para “presentarse” a sí misma el mundo (Corral Iñigo, Gutiérrez Martínez y Herranz Ibarra, 1997). En el segundo, la expresión Teoría de la Mente se refiere al área de investigación que trata sobre cómo los niños predicen y explican el comportamiento propio y ajeno a través de los estados mentales subyacentes (Astington, 1998).

La idea de explicar y predecir el comportamiento humano desde la perspectiva de la Teoría de la Mente resulta compleja y abierta a debate. Sin embargo, a pesar de las discusiones planteadas, la mayoría de los investigadores en este campo (Astington, 1998; Wellman, 1995; Perner, 1994, entre otros) tienden a estar de acuerdo en que los niños deben hacer al menos dos descubrimientos: a) descubrir la mente como entidad, esto es, la mente es la suma de estados mentales o representaciones mentales, tales como deseos, pensamientos, creencias, intenciones y b) descubrir la mente como actividad mental, esto es, la mente representa, percibe, construye, interpreta información, formula hipótesis, conjeturas, inferencias. De acuerdo a esta perspectiva, nuestra habilidad para interpretar y predecir la conducta de las personas

debería ser vista como una competencia específica de la mente humana capaz de comprender a los demás y a nosotros mismos en términos de estados mentales.

Desde su aparición, a mediados de los años 80, el desarrollo de la teoría infantil de la mente se ha convertido en un área de investigación central en psicología del desarrollo cognitivo. En este debate, la *Folk Psychology* (Bruner, 2002) o psicología popular/psicología del sentido común es una teoría entre las muchas que asume sencillamente que los pensamientos, creencias, deseos, intenciones, emociones existen. Da por cierto que niños y adultos tienen una mente que es la suma de sus creencias, deseos, intenciones, emociones y, luego, utiliza este supuesto para explicar por qué los sujetos actúan de la manera en que lo hacen y para predecir lo que harán. En palabras de Jerome Bruner (2002:52), “es obvio que una premisa de nuestra psicología popular es que la gente tiene creencias y deseos: *creemos* que el mundo está organizado de determinada manera, que *queremos* determinadas cosas, que algunas cosas *importan* más que otras, etc. Creemos (o «sabemos») que la gente tiene creencias no sólo sobre el presente sino también sobre el pasado y el futuro, creencias que nos ponen en relación con el tiempo concebido de una determinada manera (...). Creemos, también, que nuestras creencias deben mantener algún tipo de coherencia, que la gente no debe creer (o querer) cosas aparentemente incompatibles, aunque el principio de coherencia sea ligeramente confuso”.

Desde el punto de vista de este autor, la psicología popular “es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen. Consta de una *Teoría de la Mente, la propia y la de los demás*¹, una teoría de la motivación, y todo lo demás (...) Y ello se debe a que la psicología popular se ocupa de la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales –creencias, deseos, intenciones, compromisos– despreciados por el grueso de la psicología científica en su esfuerzo por explicar la acción del hombre desde un punto de vista que esté fuera de la subjetividad humana, lo que Thomas Nagel denominaba, en feliz expresión, «el punto de vista de ninguna parte». De manera que la psicología popular sigue dominando las transacciones de la vida cotidiana. Y aunque experimente cambios, se

¹ La cursiva es nuestra.

resiste a ser domesticada y pasar al ámbito de la objetividad. Porque se encuentra enraizada en un lenguaje y una estructura conceptual compartida que están impregnados de estados conceptuales: de creencias y compromisos. Y, como es reflejo de la cultura, participa tanto en la manera que la cultura tiene de valorar las cosas como de su manera de conocerlas” (Bruner, 2002:29-30).

En las siguientes secciones presento, en primer término, las tres líneas teóricas, con excepción del enfoque conexionista², que dieron origen a innumerables investigaciones en el campo del desarrollo cognitivo: a) el enfoque de la epistemología genética, b) el enfoque cognitivo innatista-modular y c) el enfoque cognitivo de orientación socio-cultural. Para que la presentación no se reduzca a una mera caracterización de cada una de las teorías más relevantes, en cada caso seleccionaré un problema específico y analizaré cómo cada una de estas posturas lo encara y lo resuelve. En segundo término, presento una aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la Teoría de la Mente para, finalmente, exponer las conclusiones. No consideraré en esta exposición otros fenómenos ampliamente estudiados como Teoría de la Mente y autismo, ni tampoco los mecanismos de identificación, introyección y proyección del psicoanálisis.

² El conexionismo o las llamadas teorías del procesamiento distribuido en paralelo (PDP) sostienen que hay que sustituir la metáfora del ordenador por la del cerebro con sus conexiones neuronales. Según estas teorías, el procesamiento de la información se realiza mediante un gran número de unidades que interactúan entre sí simultáneamente, enviándose señales de excitación e inhibición. Estas unidades están conectadas entre sí formando una red y lo que hacen es recibir la entrada que le envían sus vecinas, a partir de la que calculan un nuevo valor que les devuelven. Esta red interconectada de unidades puede caracterizarse a partir de dos parámetros o factores que determinan la fuerza de la señal que enviará una unidad a otra: el grado de activación general producido por la entrada sensorial y la fuerza de conexión entre cada una de las unidades. Las fuerzas de conexión entre las unidades forman el patrón de conexión que determina el estado previo de conocimiento del sistema y que se modifica en función de la actividad de la red de unidades. Desde esta perspectiva teórica, David Rumelhart y Jay McClelland (1992) son dos de los referentes más destacados.

1.1. DESARROLLO COGNITIVO: PROBLEMAS Y ENFOQUES

1.1.1. El enfoque de la epistemología genética

1.1.1.1. Presupuestos generales

La teoría de Piaget es, básicamente, una teoría sobre la construcción del conocimiento. Es seguro que la proposición innovadora y audaz parte de su inquietud de “meter a los niños en asuntos de personas mayores. Éste fue uno de los grandes escándalos que suscitó la propuesta piagetiana. Pero *meter a los niños* y experimentar con ellos el mundo constituyó la gran ruptura histórica que Piaget introduce con la manera tradicional de hacer epistemología” (García, 1997:16-17).

El cambio que Piaget propone parte de un cambio de pregunta, ya que deja de interrogarse acerca de qué es el conocimiento para indagar en qué consiste que un individuo –niño o científico– incremente su conocimiento acerca de un fenómeno dado. Su interés, entonces, se centra en el conocimiento como proceso, no como estado.

Es precisamente en el problema del conocimiento que han intervenido, a lo largo de los siglos, tres protagonistas principales: la religión, la filosofía y la ciencia, mostrando en el transcurrir histórico del mundo occidental, períodos de hegemonía de una, de otra, de las tres, así como una sucesión de crisis entre ellas y dentro de ellas. Con referencia al tema, Rolando García (1997), en su artículo “Piaget y el problema del conocimiento”, sintetiza el panorama del acontecer de la historia representada por grandes etapas, rupturas y recomposición que van delimitando los dominios de la acción de los protagonistas antes citados. Su análisis resulta muy claro y explicativo para comprender la ruptura piagetiana dentro mismo de la filosofía. Respecto de ésta, Piaget establece una diferencia neta entre los problemas del conocimiento y aquellos que se relacionan con el sentido de la vida, la posición del hombre frente al universo o a la sociedad. Así pues, esta distinción entre

conocimiento y lo que definiría como “valores” presenta un grado de ambigüedad en el devenir científico que ha dado lugar a confusiones, al tratar de clasificar los problemas según correspondan al campo de la ciencia o al campo de la filosofía, o tratar de sostener que haya objetos de pensamiento con diferencias marcadas entre uno y otro campo. Una primera distinción a esta disyuntiva considerará que un mismo problema puede estudiarse en uno u otro campo, según cómo se lo considere y, sobre todo, según el método que se utilice. Piaget planteará que todo conocimiento debe someterse a las exigencias de la constatación empírica si se trata de hechos, o a las exigencias de la coherencia lógica si se trata de cuestiones formales de carácter lógico o matemático.

Si bien la propuesta de este investigador parece similar a la que estaba haciendo el empirismo lógico, se diferencia sustancialmente de éste al proponer un método filosófico que denomina método histórico-crítico por considerar que las nociones se construyen en el curso de la historia en lugar de estar preformadas sobre un plano *a priori*. Plantea, además, que es interés del psicólogo penetrar en la naturaleza misma de las nociones racionales. Desde esta perspectiva, este análisis histórico-crítico no prejuzga acerca de los resultados que el investigador obtiene, por no corresponder al psicólogo establecer las repercusiones que puede tener la solución de estas cuestiones, ya que la misma debe ser elaborada por la epistemología, en tanto sea una epistemología que se apoye sobre el material empírico que le proveen la historia de la ciencia y la psicología genética por él creada, como la forma de indagación particular acerca de la construcción del conocimiento a partir de sus etapas elementales. Establece la epistemología como disciplina científica –propone una diferencia entre saber científico y saber filosófico–, determina la verificación empírica como criterio de validez de la ciencia; general, en contraposición con especial; integral oponiéndose a una mirada parcial de análisis de los procesos del desarrollo cognoscitivo y, finalmente, abierta a la incorporación de aquellas modificaciones, ampliaciones o reorganizaciones que imponga el desarrollo de la propia ciencia que se propuso explicar. En definitiva, su visión será pues, la de una epistemología interdisciplinaria ya que deviene de las ciencias biológicas, psicológicas, sociológicas, lingüísticas y experimentales.

“Piaget se da cuenta que es imposible cerrar el círculo de las ciencias porque la interdisciplinaridad fecunda las ciencias vecinas las unas con las otras (biología y física o biofísica, por ejemplo) y las propulsa adelante y hacia arriba transformando el círculo de las ciencias en una espiral” (Vonèche, 2001:41).

En suma, como epistemología genética, mostrará claramente el carácter constructivista del desarrollo del conocimiento desde sus etapas más elementales hasta los más altos niveles de la creación científica. En otras palabras, la absoluta necesidad de ser constructivista para explicar correctamente el desarrollo del pensamiento tanto en la ciencia como en el niño.

Como bien señala Rolando García (1997:39), “la amplitud del programa de trabajo que se planteó Piaget, por un lado desentrañar paso a paso, cómo van construyendo los niños y los adolescentes sus conceptualizaciones del mundo y, paralelamente, reinterpretar el desarrollo de la ciencia como un proceso constructivo (...). En segundo lugar, después de poner en evidencia el proceso constructivo en numerosos ejemplos concretos provistos por los estudios psicogenéticos y por el análisis histórico-crítico del desarrollo de los conceptos y teorías científicas, la epistemología genética se plantea la formulación de una teoría que se apoye en esos resultados empíricos”.

Es, entre otros, Jacques Vonèche (2001) quien considera interesante poder demostrar que un teórico célebre por su obra, tal el caso de Piaget, constituye la mejor prueba empírica individual de su teoría general.

“En el caso de un pensador del desarrollo intelectual, como es Jean Piaget, se torna particularmente delicioso ver cómo su teoría se aplica al desarrollo de su propio pensamiento” (:33).

Ahora bien, una de las características centrales del pensamiento de Piaget es la consideración del niño como sujeto activo en su proceso evolutivo. Piaget entiende que el niño, desde el preciso momento de su nacimiento, desarrolla estructuras de conocimiento que se renuevan incesantemente a partir de la experiencia. Para este

pensador lo innato reside en una capacidad general para recombinar los niveles sucesivos de una organización cognoscitiva cada vez más compleja.

“El punto de partida de todo conocimiento no se debe buscar de ninguna forma en las sensaciones o en las percepciones, que son simples índices cuyo simbolismo está necesariamente ligado a un significado, sino en las acciones (...). El conocimiento elemental no es nunca el resultado de una simple impresión depositada por los objetos sobre los órganos sensoriales, sino que se trata siempre de una asimilación activa del sujeto que incorpora los objetos a los sistemas sensorio-motrices, es decir, a aquellas acciones propias que son susceptibles de reproducirse y combinarse entre sí. El aprendizaje en función de la experiencia no se debe, entonces, a presiones aceptadas pasivamente por el sujeto, sino, por lo contrario, a la acomodación de los esquemas de asimilación.

Un cierto equilibrio entre la asimilación de los objetos a la actividad del sujeto y la acomodación de esta actividad a los objetos constituye el punto de partida de todo conocimiento y se presenta desde el comienzo bajo la forma de una relación compleja entre el sujeto y el objeto, lo que excluye simultáneamente toda interpretación puramente empirista o puramente apriorística del mecanismo cognoscitivo” (Piaget, 1970).

El desarrollo cognitivo consiste entonces, para Piaget, en una serie ordenada de estadios evolutivos a partir de ese estado inicial. El desarrollo en etapas constructivas con reorganizaciones sucesivas es un punto fundamental de la epistemología constructivista, porque ello supone que hay períodos de construcción, períodos de estabilización, períodos de desestabilización y nuevos períodos constructivos que conducen a las reorganizaciones. Aquí estaría la clave del estructuralismo genético que Piaget formuló en una frase tantas veces repetida:

“«No hay estructuras sin historia, ni historias sin estructuras». Frase que encierra al mismo tiempo la síntesis entre la dialéctica –que rige los procesos constructivos– y la lógica inherente a las relaciones que constituyen las estructuras estabilizadas” (García, 2001:25).

De acuerdo al planteo que realiza Piaget, el pasaje de un estadio estructural al siguiente se realiza a través de un equilibrio cada vez mayor entre los procesos de asimilación y acomodación.

“Usando una metáfora tomada de la biología, Piaget (1979, pág. 18 de la trad. cast.) dice que la *«asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo»*. Así, en términos psicológicos, la asimilación sería el proceso por el que el sujeto interpreta la información que proviene del medio, en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles (...). Pero la acomodación no sólo explica la tendencia de nuestros conocimientos o esquemas de asimilación a adecuarse a la realidad, sino que, sobre todo, sirve para explicar el cambio de esos esquemas cuando esa adecuación no se produce (...). Es así como Piaget (1970, pág. 19 de la trad. cast.) define la acomodación *«Llamaremos acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan»*” (Pozo, 1996:178-180).

Según Piaget, el progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio creciente entre ambos procesos. Define, entonces, la equilibración como el mecanismo de autorregulación que coordina los procesos de asimilación de información a las estructuras existentes y de acomodación a los cambios que se producen en dichas estructuras después del contacto con la información nueva.³

Ahora bien, resulta increíble que Piaget haya publicado 25.000 páginas en vida, seis o siete obras póstumas y que haya contribuido a investigar todos los problemas imaginables del conocimiento (García, 2001). Sin embargo, a pesar de lo asombroso de su vasta y sólida producción, desde su muerte acontecida en 1980 hasta nuestros días, ha sido blanco de críticas y contra argumentaciones por parte de quienes sostienen que ha sido superado, “cada vez que creen que han descubierto que el niño hace tal cosa a una edad en que Piaget creía que hacía tal otra, o que hacen cosas a una edad que no sabía que la hacían” (García, 2001:20).

A criterio del propio García, su gran colaborador en el último período de su vida, quienes dicen llamarse neopiagetianos no han demostrado que sus hallazgos sean un desafío para el pensamiento piagetiano.

“Como ocurre en toda disciplina científica, la formulación de la teoría se hace con independencia de la descripción de sus raíces empíricas (en nuestro caso con

³ Para ampliar el tema puede consultarse Vonèche (2001) y García (2000).

independencia de las experiencias psicogenéticas particulares). Por consiguiente, no se la puede juzgar como el resultado directo de una coordinación de resultados experimentales y de conjeturas que se infieran de ellos ni tampoco se la puede invalidar con una experiencia que contradiga resultados de otras experiencias piagetianas. (...) Aquí yo aplico la concepción de las teorías conocida hoy en la filosofía de la ciencia como “la tesis de Dukem-Quine”, según la cual «una teoría enfrenta el tribunal de la experiencia no de manera fragmentaria (proposición por proposición), sino como una totalidad organizada» (García, 2001:26).

García (2001) es contundente respecto del compromiso científico de este destacado pensador:

“Piaget constituyó un ejemplo de quien vivió creando, de quien fue consecuente con sus concepciones, de quien no aceptó nunca que ese posible que está actualizado no se pueda superar creando nuevos posibles” (:31).

A consideración de Helio Carpintero (1998), estudioso de la historia de las ideas psicológicas, la obra de Piaget representa uno de los grandes esfuerzos contemporáneos por aproximarse a los problemas de la psicología cognitiva aplicando recursos de ciencias múltiples y su metodología aparece como una fecunda alternativa a las concepciones estrictamente conductistas de gran difusión en nuestro tiempo.

1.1.1.2. La representación mental según la perspectiva de Jean Piaget

En sus obras consagradas al desarrollo del pensamiento racional en el niño, Piaget intenta establecer el puente entre la actividad sensorio-motora precedente a la representación y las formas operatorias del pensamiento. En el pensamiento piagetiano, representación y simbolización casi se identifican. En la mayor parte de sus textos estos dos conceptos tienden a emplearse indistintamente. En un sentido amplio, Piaget asimila representación con pensamiento y en un sentido más restringido, la representación equivale a la “evocación de realidades ausentes”, identificándose así con la simbolización.

En la teoría piagetiana, dos tesis son fundamentales a la hora de analizar la génesis de la función simbólica. La primera considera que “sobre el terreno del juego y de la imitación, se puede seguir de una manera continua el paso de la asimilación y de la acomodación sensorio-motora (...) a la asimilación y la acomodación mentales que caracterizan los comienzos de la representación” (Piaget, 1966 [1959]:9).

La función representacional comienza entonces cuando, simultáneamente, hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados. La conjunción entre imitación, imagen mental de un modelo ausente y las significaciones aportadas por las diversas formas de asimilación, permite la constitución de la función simbólica. En el desarrollo de los significantes se daría entonces un paso desde los “índices” sensorio-motores a las representaciones mentales, que implican representación. Al alcanzar un cierto grado de movilidad, rapidez y coordinación, las secuencias sensorio-motoras se interiorizan en representaciones intuitivas. Esta capacidad de representación se manifiesta en las acciones fundamentalmente acomodatorias por el desarrollo de la imitación diferida (ausencia de modelo) y en las predominantemente asimilatorias por el juego que implica una simbolización, un “como si”.

La interacción de las diversas formas de representación es el fundamento de la segunda tesis.

“Hay representación cuando se imita un modelo ausente. La hay en el juego simbólico, en la imaginación y hasta en el sueño. En fin, el sistema de conceptos y de relaciones lógicas supone la representación, tanto bajo sus formas operatorias como intuitivas” (Piaget, 1966 [1959]:10-11).

La continuidad funcional entre el período sensorio-motor y el representativo continúan orientando la constitución de las estructuras sucesivas. Al respecto, Piaget señala que “quien dice representación, dice por consiguiente reunión de un «significador» que permite la evocación y de un «significado» procurado por el pensamiento. La institución colectiva del lenguaje es en cuanto a esto el factor principal de formación y socialización de las representaciones. Pero el empleo de los signos verbales no es plenamente asequible al niño sino en función de los progresos

de su mismo pensamiento (...). Además de las palabras, la representación naciente supone el apoyo de un sistema de «significantes» manejables, a disposición del individuo como tal; por eso el pensamiento del niño es mucho más «simbólico» que el nuestro, en el sentido en que el símbolo se opone al signo” (Piaget, 1966 [1959]:371).

En otras palabras, para este autor, la representación nace, pues, de la unión de significantes que permiten evocar los objetos ausentes por medio de un juego de significaciones que los relacionan con los elementos presentes. Esta conexión específica entre significantes y significados constituye lo característico de una función nueva que sobrepasa a la actividad “sensorio-motora” y que se puede denominar de manera amplia “función simbólica”. En relación al concepto de significante, Piaget postula una transición entre el papel del significante indiferenciado (el indicio), el del significante diferenciado y motivado (el símbolo) y el del significante diferenciado e inmotivado (el signo, según la terminología de Saussure).

“Los indicios forman parte, son un rasgo o un resultado causal de lo significado, a diferencia de los signos y símbolos producidos específicamente por el sujeto para invocar esas partes, rasgos o resultados. Lo más importante en este punto es demostrar antes que nada que las primeras formas de significado se establecen mediante el esquematismo sensoriomotor, a través de la interacción directa (no mediada) del bebé con el mundo de los objetos” (Bronckart, 2000:129).

En sentido estricto, Piaget se refiere a los “símbolos” como las representaciones con significantes figurativos (imitaciones, imágenes mentales, juego simbólico) y a los “signos” como las representaciones con significantes arbitrarios (palabras). Estas representaciones o “evocaciones de objetos ausentes” permiten que la inteligencia sensorio-motora se realice en un nuevo plano.

“Además Piaget explica el origen de los símbolos por la filiación genética de los mecanismos perceptuales; la imitación diferida es el mecanismo esencial que le permite al sujeto evocar modelos físicos y humanos ausentes (...). Estas imitaciones son

gradualmente internalizadas como esquemas, lo que hace posible la imaginación mental”
(Tryphon y Vonèche, 2000:88).

Piaget explica también el desarrollo del lenguaje en este contexto de imitación, en el que puede aparecer la función simbólica (Piaget e Inhelder, 1969 [1966]:87) dado que “el lenguaje desempeña un papel particularmente importante en este proceso formativo. A diferencia de la imagen y de otros instrumentos semánticos, que son creados por los individuos cuando surge la necesidad, el lenguaje ya ha sido elaborado socialmente y contiene una notación para todo un sistema de instrumentos cognitivos (relaciones, clasificaciones, etcétera) que se pueden usar al servicio del pensamiento. El individuo aprende este sistema y luego procede a enriquecerlo”. Señalará, sin embargo, que el lenguaje no basta para explicar el pensamiento, ya que las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en los mecanismos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico.

“El lenguaje es, por lo tanto, una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas. Es necesaria, puesto que sin el sistema de expresión simbólica que constituye el lenguaje, las operaciones permanecerían en estado de acciones sucesivas sin jamás integrarse en sistemas simultáneos o capaces de englobar simultáneamente un conjunto de transformaciones solidarias. Sin el lenguaje, por otra parte, las operaciones no podrían dejar de ser individuales e ignorarían, por consiguiente, la regulación que resulta del intercambio individual y de la cooperación. En este sentido, pues, de la condensación simbólica y de la regulación social, el lenguaje es indispensable a la elaboración del pensamiento. Entre el lenguaje y el pensamiento existe así un círculo genético tal, que uno de los dos términos se apoya necesariamente en el otro, en una formación solidaria y en una perpetua acción recíproca. Pero ambos dependen, en definitiva, de la inteligencia en sí, que, por su parte, es anterior al lenguaje e independiente de él” (Piaget, 1985 [1964]:142).

Se deduce entonces que desde esta perspectiva, la representación implica un doble juego de asimilaciones y acomodaciones actuales y pasadas. De todas maneras (Piaget, 1966 [1959]) plantea, además, que los procesos de asimilación y acomodación serán insuficientes para explicar la “representación cognoscitiva” constituida por el “preconcepto”, es decir, la primera forma de pensamiento conceptual. Al respecto, señala que el preconcepto se superpone a los esquemas

sensorio-motores gracias al lenguaje, y es en efecto un cuadro nocional “que no alcanza ni la generalidad (intuiciones jerárquicas) ni la individualidad verdadera (sigue siendo el objeto idéntico fuera del campo de acción cercana)” (*Ibíd.*: 384). Su mecanismo característico es el de asimilar el objeto dado o percibido a objetos evocados por la representación, pero no reunidos en clases o relaciones generales sino simplemente significados por la imagen y por designaciones verbales. Plantea que es comprensible que las estructuras características del pensamiento preconceptual, del juego y de la imitación, se influyan recíprocamente en este primer nivel de la representación, para formar una totalidad bien determinada por sus condiciones generales de equilibrio.

La interdependencia entre las diversas formas de representación durante la primera fase de pensamiento egocéntrico, alrededor de los dos y tres años, se encuentra en las transformaciones que caracterizan la segunda fase desde el punto de vista del juego, de la imitación y la representación nocional, entre los cuatro y los siete años.

“Finalmente, hacia los siete y ocho años, es alcanzado un equilibrio permanente entre la asimilación y la acomodación por el pensamiento adaptado en el plano de las operaciones concretas, y hacia los once a doce años en el plano de las operaciones formales. Ahora bien, es precisamente hacia los siete u ocho años cuando se puede hablar de una reintegración real del juego y de la imitación en la inteligencia, y es hacia los doce años cuando las últimas formas de juego simbólico finalizan y comienza la adolescencia” (Piaget, 1966 [1959]:391).

Piaget concluye planteando que las operaciones de la razón constituyen sistemas de conjunto caracterizados por una cierta estructura móvil y reversible que no podrían ser explicados ni por la neurología, ni aun por la psicología sino a título de formas de equilibrio hacia las que tiende todo desarrollo. En otras palabras, para dar cuenta del hecho de que las estructuras sensorio-motrices, simbólicas o preconceptuales e intuitivas acaben por desembocar en estos sistemas generales de acciones que son las operaciones racionales, es necesario comprender de qué forma cada una de estas variaciones de la conducta se continúa con la siguiente en el sentido de un equilibrio de inferior a superior.

1.1.1.3. La representación mental según la perspectiva de Annette Karmiloff-Smith

A partir de las primeras observaciones sobre el desarrollo cognitivo durante la primera infancia, que realizó Piaget estudiando a sus tres hijos, se han llevado a cabo innumerables investigaciones sobre este tema. De hecho, como se señaló al comienzo del capítulo, el desarrollo cognitivo infantil se ha constituido como una de las áreas de investigación más productivas en la psicología actual.

Annette Karmiloff-Smith, psicolingüista colaboradora de Piaget, es una de las investigadoras que, en desacuerdo con algunas de sus posiciones teóricas, se atrevió a poner por escrito la idea de que éste había subestimado el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo ya que, según su punto de vista, “el desarrollo sensorio-motor por sí solo nunca podría explicar cómo se producía el despegue inicial en la adquisición del lenguaje (...) tenía que existir algún componente innato, aunque en el desarrollo posterior operasen procesos más generales” (Karmiloff-Smith, 1994:14). Postula que el estudio del desarrollo cognitivo “debe tratarse como una ciencia teórica seria capaz de contribuir a la cuestión de cómo se encuentra organizada internamente la mente humana, y no solo como una simple base de datos empíricos acerca de *cuándo* empiezan a observarse las conductas externas” (:13).

Sostiene que parte del problema de las investigaciones sobre desarrollo cognitivo reside en que los estudios se ocupan de cambios de comportamientos, en el sentido de *cuándo* una estructura *x* es comprendida y/o producida, y no exploran el tema del proceso y del cambio representacional, esto es, *cómo* la estructura *x* es comprendida y/o producida. Defiende la existencia de un mecanismo general recurrente, al que denomina proceso de “redescripción representacional”, que sería responsable del pasaje desde el conocimiento inconsciente, implícito, vinculado con el funcionamiento, al conocimiento consciente, accesible, expresado por las explicaciones verbales. A diferencia de la postura teórica piagetiana⁴ esta transformación del conocimiento se debería más a la estabilidad y el éxito, o logros

⁴ Según Piaget, un sistema estable no mejoraría por sí mismo. El proceso piagetiano de equilibración tiene lugar cuando el sistema se encuentra en un estado de desequilibrio.

del funcionamiento cognitivo, que a los fracasos o al conflicto. Su objeto concreto es “determinar las sucesivas reorganizaciones que se producen en el conocimiento en el curso de su funcionamiento”. Un análisis experimental de los procesos microgenéticos, a propósito de las conductas de solución de problemas, le permite observar la siguiente evolución, relacionada con la reorganización de las representaciones, en un modelo al que llama de redescrición representacional y que implica tres fases recurrentes:

1. Una primera fase de *conocimiento implícito*. En ella el niño trata de resolver el problema prácticamente, a través de sucesivos intentos orientados a reducir la distancia entre la situación actual de la tarea y la meta que se pretende lograr. Se supone que la conducta está controlada, esencialmente, por el ambiente. Además, esa conducta puede analizarse en términos de unidades relativamente independientes o yuxtapuestas. La primera fase culmina en la capacidad de ejecutar sistemáticamente de forma correcta las conductas de cualquier microdominio en que se haya alcanzado ese nivel. “Eso es lo que llamo «maestría conductual»” (Karmiloff-Smith, 1994:38).
2. La segunda fase, *meta-procedimental*, se caracteriza porque los niños reconstruyen, a nivel de la representación que constituye un espacio del problema, los procedimientos que utilizan en la tarea para trabajar sobre ellos. La conducta ya no está controlada por el entorno, sino por mecanismos internos de control arriba-abajo. Además, estas representaciones tienen ya una cierta relación entre sí, a diferencia de la simple yuxtaposición anterior. En este segundo nivel el conocimiento está definido explícitamente pero no se puede verbalizar.
3. La última fase supone la existencia de mecanismos de control que modulan la interacción del entorno y las representaciones internas. No existe un predominio absoluto de una forma de control u otra. Por una parte, las representaciones son ricas y coherentes y no deformantes, como ocurre en la

segunda fase. En este último nivel el conocimiento puede ser puesto en palabras.

El modelo de Redesccripción Representacional (RR) defiende, a su vez, la existencia de por lo menos cuatro niveles en los que el conocimiento puede representarse y re-representarse internamente: Implícito (I); Explícito 1 (E1); Explícito 2 (E2) y Explícito 3 (E3). Estos niveles no constituyen estadios que dependan de la edad, sino partes de un mecanismo cíclico general que se da durante todo el desarrollo y en los diferentes microdominios.

Desde esta perspectiva, su modelo teórico hace hincapié en el cambio producido de manera endógena, a través de la maduración y el proceso de redesccripción representacional, destacando además el papel del ambiente en la interacción epigenética entre la mente y las entradas informativas. Haciendo referencia a sus propias palabras, “para comprender profundamente el desarrollo humano debemos invocar una epistemología que incluya una consideración de las predisposiciones innatas del individuo y una concepción epigenética constructivista del aprendizaje. Solo de esta manera podremos proporcionar un modelo explicativo tanto del despegue inicial como de la flexibilidad y capacidades creativas posteriores, inherentes al ser humano” (Karmiloff-Smith, 1992:19).

Como es posible observar, en este párrafo aparece, junto a sus bases constructivistas, una consideración sobre ciertas características modulares de la mente humana no realizada hasta ese momento por los investigadores piagetianos. Sin embargo, en este punto la autora discute tanto con Piaget como con Fodor, dado que sostiene que el primero estaba equivocado al no considerar que algunos aspectos del conocimiento humano se encuentran especificados de manera innata, y respecto del segundo, al no aceptar que el niño no nace con un gran número de módulos pre-especificados. En todo caso, señala que allí donde hay módulos, éstos son el resultado de un proceso de modularización que tiene lugar a medida que se va desarrollando (Karmiloff-Smith, 1994).

“Mi hipótesis es que si la mente humana termina poseyendo una estructura modular, entonces es que, incluso en el caso del lenguaje, la mente se modularía *a medida que avanza el desarrollo*” (:21)

Al postular una interacción entre restricciones que imponen las especificaciones innatas y las que emanan de la estructura del medio, plantea que estas dos epistemologías que aparecen como antagónicas (innatismo vs. constructivismo) no tienen porqué ser mutuamente excluyentes en una teoría del desarrollo. Como puede apreciarse, la hipótesis que plantea es que la mente humana posee tanto una determinada cantidad de cosas especificadas en detalle como algunas predisposiciones de dominio específico muy esquemáticas, dependiendo del dominio concreto de que se trate. Su idea es que una forma específicamente humana de obtener conocimiento consiste en que la mente explote internamente la información que ya tiene almacenada (tanto innata como adquirida) mediante el proceso de redescibir sus representaciones “o, para ser más precisos, volviendo a representar iterativamente en formatos de representación diferentes, lo que se encuentra representado por sus representaciones internas (...) El desarrollo y el aprendizaje parecen, por tanto, adoptar dos direcciones complementarias. Por una parte, se basan en el proceso gradual de procedimentalización (es decir, hacer que el conocimiento sea más automático y menos accesible). Por otra, implican un proceso de «explicitación» y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (es decir, representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta)” (Karmiloff-Smith, 1994:34-36).

El modelo de redescipción representacional que propone pretende explicar *de qué manera* se hacen progresivamente más manipulables y flexibles las representaciones de los niños, *cómo surge* el acceso consciente al conocimiento y *cómo construyen* los niños teorías. Su modelo consiste, entonces, “en un proceso cíclico mediante el cual la información presente en las representaciones del organismo que funcionan independientemente y están al servicio de propósitos particulares se pone progresivamente a disposición de otras partes del sistema cognitivo, gracias a la intervención de procesos de redescipción. En otras palabras, la redescipción

representacional es un proceso mediante el cual la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios (...) El proceso de redesccripción representacional es en sí de dominio general, pero se ve influido por la forma y el nivel de explicitar de las representaciones sobre las que se apoya en un momento dado un conocimiento de dominio específico determinado” (Karmiloff-Smith, 1994:37).

Al referirse a la condición de dominio general, la autora no se refiere a que dicho proceso implique cambios simultáneos en todos los dominios, sino a que, dentro de cada dominio⁵, el proceso de redesccripción representacional es el mismo. Como se anticipó, el suyo se constituye como un modelo de “fases”, en contraposición a los de “estadios”, tal el caso de Piaget cuyo modelo depende de la edad e implica cambios fundamentales que afectan a todo el sistema cognitivo. A diferencia de éste, Karmiloff-Smith sostiene que la redesccripción representacional ocurre de forma recurrente dentro de microdominios a lo largo del desarrollo, así como en la edad adulta en algunas clases de aprendizajes nuevos.

1.1.2. El enfoque cognitivo innatista-modular

1.1.2.1. Presupuestos generales

La década del 50, más precisamente el año 1956, puede considerarse como el punto de partida de la Revolución Cognitiva. El origen de esta revolución, según señala el psicólogo americano Jerome Bruner (2002), tuvo como inspiración “la convicción de recuperar el significado” como el concepto fundamental de la psicología humana. La Revolución Cognitiva se propuso como meta descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo.

⁵ “Desde el punto de vista de la mente del niño, un dominio es el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento: el lenguaje, el número, la física, etc.” (Karmiloff-Smith, 1994:23).

El escenario científico de finales de los años cincuenta coincide, además, con un mundo pos-industrial-tecnológico. La revolución informática abre paso a nuevos modelos de mente. Al lugar que ocupaba el concepto significado se le instala el concepto de computabilidad. Los procesos cognitivos se equiparan con los programas que podrían ejecutarse en un dispositivo computacional. La metáfora de la mente como computadora abre paso a una ciencia cognitiva con un enfoque de la psicología cognitiva de carácter computacional. Es a partir de este enfoque que se produce un cambio conceptual del significado a la información, de la construcción del significado al procesamiento de la información. Se instala renovado un viejo debate, lo mental *vs.* lo computacional como resurgimiento del antiguo malestar respecto del mentalismo. En este sentido, lo que la mente “manipula” en sus procesos son entes que designan o representan fenómenos o estados de una realidad externa. Para este paradigma *pensar* equivale a *operar/computar* con representaciones mentales. El filósofo americano Jerry Fodor es, entre otros, uno de los teóricos más destacados de este nuevo enfoque.

1.1.2.2. La representación mental según la perspectiva innatista-modular

La noción de modularidad llega a la ciencia cognitiva de la mano de Jerry Fodor en 1983. Su ensayo, *The modularity of mind*, a pesar de ser considerado un texto polémico, brinda conceptos que se constituyen como una base sólida para la reflexión psicológica (Español, 1988). Fodor no presenta sus ideas como concluyentes, pero sí como una vía posible de entender la estructura mental humana con abundantes datos empíricos que la apoyan. Las hipótesis que plantea en este ensayo abren el camino a un amplísimo proyecto de investigación sobre la propuesta básica de que la estructura de la mente no es homogénea sino que se halla compuesta por “módulos”, o sistemas de entrada, y por sistemas centrales. Las diferencias entre los sistemas de entrada y los centrales son decisivas, tanto para el funcionamiento del sistema como para su posibilidad de ser conocido y entendido. Propone entonces que la mente humana consta de dos tipos de procesos: a) procesos automáticos de extracción y elaboración de información que funcionan de manera autónoma, siguiendo principios inscriptos en

estructuras especializadas del sistema nervioso, impenetrables e inmodificables por la conciencia y b) procesos conscientes, que trabajan con los productos de los módulos elaborando representaciones más complejas y profundas. Adhiere a una especie de funcionalismo manteniendo que el pensamiento y otros procesos mentales consisten sobre todo en cálculos que funcionan en la sintaxis de las representaciones que componen el lenguaje del pensamiento. Las representaciones mentales son, como bien señala Fodor (1986), el medio sobre el que se realizan las operaciones concebidas como computaciones. Para este autor, las partes significativas de la mente, tales como los procesos perceptivos y lingüísticos, se estructuran en términos de “módulos u órganos mentales” que son definidos por sus papeles causales y funcionales. Plantea que los módulos se ocupan fundamentalmente de tareas perceptivas (con excepción del lenguaje), dejando las tareas propiamente inteligentes a la inteligencia central consciente. Esta última es, en su opinión, poco menos que imposible de comprender de manera científica, mientras que los módulos son más accesibles a la explicación consciente.

La obra de Jerry Fodor (1986 [1983]) se centra en los campos de la filosofía de la mente y de la ciencia cognitiva. Una de sus tesis sostiene que “no hay modo plausible de explicar la actividad mental de los organismos si no es mediante un enfoque estrictamente computacional, es decir, un enfoque que considere dicha actividad mental como un cálculo de operaciones formales que versan sobre símbolos o representaciones” (:12).

Su postura parte, entonces, de una teoría computacional de la actividad mental de los organismos, situándose en una perspectiva estrictamente funcionalista, esto es, su interés se centra en cómo se procesa la información y de qué dispone el organismo para procesarla.

Los datos empíricos que aporta Fodor, en apoyo de su teoría modular de la mente, están tomados principalmente de las áreas de investigación psicológicas tan consolidadas como son las de la percepción o el lenguaje. Respecto de este último su

divergencia con el lingüista Noam Chomsky⁶, con quien comparte su actividad académica, lo lleva a centrarse en el problema de la actuación, más que en el problema de la competencia⁷, ya que su conceptualización de las nuevas facultades se efectúa en términos de mecanismos computacionales. Sin embargo, consensuará que tal divergencia respecto de Chomsky no significa oposición, sino complementación, en la misma medida en que se complementan las nociones de competencia y actuación.

Fodor (1986) defiende entonces que la arquitectura de la mente humana está constituida por “transductores, sistemas modulares y sistemas centrales”. De modo que, como se anticipó, describe los módulos como sistemas de entrada de datos, en tanto sistemas que procesan estrictamente los estímulos para los que están genéticamente preparados, “no importa lo caótico de la información ambiental”, de forma rápida y obligatoria. Los módulos están encapsulados, es decir, no pueden acceder a los datos de otros módulos y operan con independencia de los procesos centrales. Considera que, al contrario que los sistemas de entrada, el procesamiento central está influido por lo que el sistema ya conoce y, por consiguiente, es un proceso relativamente no encapsulado, lento, no obligatorio, controlado, a menudo consciente e influido por metas cognitivas globales.

“El procesamiento central recibe información de cada sistema de entrada en un formato representacional común que es el «lenguaje del pensamiento» (Fodor, 1976). Por lo tanto, el procesamiento central es de propósito general y está consagrado a la fijación de creencias, la elaboración de conocimiento enciclopédico y la planificación de acciones inteligentes, en contraposición a las computaciones de propósito especial o dominio específico, que realizan los módulos” (Karmiloff-Smith, 1994:20-21).

⁶ Según Chomsky (1959) la rapidez con que los niños adquieren su lengua materna y llegan a dominar su gramática sólo puede explicarse asumiendo un dispositivo innato para su adquisición, siendo el aprendizaje y el entorno factores desencadenantes que pueden adelantar o retrasar el desarrollo, pero no alterar su curso ni su forma final.

⁷ Chomsky sostiene que el lenguaje es un “órgano mental” y que el conocimiento lingüístico consiste en el conocimiento de la gramática de una lengua. Considera la gramática como las reglas que permiten generar oraciones gramaticales y que impiden generar oraciones agramaticales, de manera que los hablantes de una lengua particular están en condiciones de reconocer oraciones agramaticales. Este conocimiento, al que Chomsky denomina “competencia lingüística”, es implícito y no consciente y permite que el hablante genere expresiones de la lengua (actuación).

Ahora bien, en este planteo, los procesos centrales de pensamiento, inteligencia o conciencia no tienen acceso a lo que ocurre en cada módulo sino sólo al resultado de su trabajo. Es decir, lo que *sabemos*, *creemos*, no influye en el funcionamiento de ningún módulo y eso garantiza que la información se procese rápidamente sin necesidad de *pensar* de qué se trata y qué hacer.

Fodor (1986) se refiere entonces a “la psicología de las facultades mentales” como la psicología que estudia formalmente la manifiesta heterogeneidad de lo mental. Toma como sujeto de estudio al adulto y no se plantea el tránsito de un conocimiento sensorio-motor a un conocimiento puramente mental sino que se concentra en este último. Sostiene que, para explicar los fenómenos de la vida mental, es preciso postular muchas clases, esencialmente distintas, de mecanismos psicológicos – sensación, percepción, volición, cognición, el aprendizaje, la memoria, el lenguaje. Así, la psicología cognitiva que propone es una psicología de orientación computacional, al aceptar de entrada la existencia de las representaciones mentales como elementos de base para su análisis de los fenómenos mentales. Como plantea Carol Fleisher Feldman (1988) en su artículo “Los mundos de Nelson Goodman” esta definición, pese a su aparente inocuidad, complica un poco las cosas porque las operaciones de la mente sobre las representaciones son, a su vez, representaciones. La inducción, deducción, generalización, comparación, ordenación, etc., son representaciones de otro nivel pero representaciones al fin, con lo que se puede llegar finalmente a considerar que *pensar* es un proceso esencialmente recursivo⁸, esto es, que utiliza representaciones para producir representaciones.

Es precisamente este último aspecto uno de los temas de debate y discusión actual⁹ ya que, si bien “Chomsky sigue defendiendo la existencia de un módulo específicamente humano para la recursión no descarta que haya podido producirse un cambio que lo ha convertido en penetrable y de dominio general (...) Estas precisiones que Chomsky ha introducido en trabajos recientes pueden considerarse

⁸ “Se dice que una acción o proceso es recursivo si puede operar repetidamente (esto es, recursivamente) sobre sí mismo o su propio resultado, creando por ello estructuras que se encajan en sí mismas, cada vez más largas y complejas” (Flavell, 1993:214).

⁹ Para ampliar el tema resultan aclaratorios los trabajos publicados en el dossier “Debate: La modularidad a debate”, en *Infancia y Aprendizaje* (2006) Vol. 29 (3).

una matización importante de sus ideas anteriores y, en todo caso, propician una revisión crítica del modularismo radical de autores contemporáneos” (Enesco y Delval, 2006:252).

Por otra parte, el debate actual se extiende, además, al desacuerdo generalizado entre quienes sostienen posturas teóricas constructivistas (Karmiloff-Smith, 1994; Enesco y Delval, 2006; Núñez, 2006; Scerif, 2006, entre otros) respecto del planteo de conocimiento innato y modular. Antoni Gomila (2006), discípulo de Fodor, participa de la discusión y responde que para saber si se está de acuerdo o no con que hay conocimiento innato, “lo primero que hace falta es ponerse de acuerdo sobre el sentido en que se va a tomar ese término: pues puede entenderse, y se ha entendido de hecho, al menos de seis maneras diferentes: algo puede ser innato si: 1) está presente en el momento del nacimiento; 2) no cambia en el curso del desarrollo; 3) es una diferencia conductual causada por una diferencia genética; 4) es universal, compartido por todos los miembros de la especie; 5) es no aprendido; y 6) seleccionado en el curso de la evolución (...) El problema es que algo puede ser innato en algún sentido sin serlo en otro: estas diferentes acepciones no son coextensivas, no determinan un conjunto de fenómenos único. Cualquier discusión sobre si algo es o no innato, por tanto, debería partir de especificar cuál de estas acepciones es la que se está considerando. En la medida en que eso no ocurra, la discusión se sitúa en cauces operacionalizables” (:271).

En cuanto al concepto de módulo, el propio Gomila (2006) defiende la postura fodoriana sosteniendo que “lo mismo puede decirse de «módulo». Existen en la literatura, cuanto menos, las siguientes nociones de lo que sea un módulo: 1) la chomskiana: como base de conocimiento específico (nada que ver con sistemas de entrada, al contrario); 2) la de Fodor (1983): propiedad de los sistemas de entrada, cuyo criterio definitorio es el encapsulamiento; 3) la de la neuropsicología, como mecanismo autónomo (nada que ver con innatismo, en ningún sentido; hay módulos implicados en la lectura, por ejemplo); 4) la de Karmiloff-Smith (1990): módulo como resultado de un proceso de desarrollo; 5) la de la Psicología Evolucionista (Cosmides y Tooby, 1992; Sperber, 1996), modularista masiva, donde el criterio es

la especificidad de dominio (no el encapsulamiento). En conclusión, no es muy informativo rechazar la existencia de módulos en general, y mucho menos sin tener en cuenta las complejas relaciones con el ambiguo concepto de innato” (:271).

Finalmente, en defensa de la posición innatista-modular, este autor concluye, “el crecimiento del conocimiento humano, así como nuestras habilidades, ha sido exponencial en los últimos cien mil años, pero al margen de su efecto a nivel de vocabulario, no parece haber afectado a la dimensión estructural. Precisamente es esta estabilidad y robustez la que pueden permitir la acumulación de conocimiento innato (...) coincido con los autores en que la “modularitis” puede considerarse una epidemia en vías de recesión (Gomila, 2004), pero discrepo de ellos en que esa recesión no tiene por qué llevar al abandono de la noción de módulo, o del innatismo, sino a su redefinición” (Gomila, 2006:274).

A pesar de las críticas que este enfoque despierta, la psicóloga cognitiva María Núñez (2006) señala que la especificidad de dominio puede entenderse como un producto del desarrollo de una manera mucho más compleja de lo que las posturas modularistas de los 80 y 90 estimaban. El nivel de correspondencia entre la modularidad concebida teóricamente y su vínculo con la neurofisiología y la neuropsicología es hoy un campo amplísimo de investigación que a juicio de algunos autores, está conduciendo de modo inevitable a una transformación de la inicial perspectiva cognitiva (Carpintero, 1998).

1.1.3. El enfoque cognitivo de orientación sociocultural

1.1.3.1. Presupuestos generales

Como se señaló en el punto 1.1.2.1., el año 1956 puede considerarse como el punto de partida de la Revolución Cognitiva. Se ha mencionado, además, que el origen de esta revolución, según Bruner (2002), tuvo como inspiración la convicción de

“recuperar «la mente» en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo” (:19).

Dos argumentos relacionados entre sí, más allá de los motivos originales de dicho movimiento, han prevalecido hasta la actualidad orientando este objetivo inicial hacia un enfoque más interpretativo del conocimiento cuyo centro de interés se mantuvo en la “construcción de significados”:

- a) para comprender al hombre es preciso comprender cómo sus experiencias y sus actos “están moldeados” por sus estados intencionales y,
- b) la forma de estos estados intencionales sólo puede plasmarse mediante la participación en los sistemas simbólicos de la cultura.

Este desafío tuvo un objetivo muy claro, instar a la psicología a unir fuerzas con sus disciplinas vecinas, la antropología, la filosofía, la lingüística, la sociología, la teoría literaria, todas de carácter interpretativo que, por otra parte, se veían amenazadas con frecuencia por el ideal de una ciencia objetiva y positivista. Como consecuencia de este movimiento, buena parte de la psicología adopta una perspectiva menos empirista en beneficio de otra más subjetiva, interpersonal, constructivista e interpretativa.

La Revolución Cognitiva tuvo como meta descubrir y describir formalmente los significados que los seres humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo. Sus formulaciones se orientaron en torno al papel de la cultura como modeladora de la vida y la mente humana que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Jerome Bruner es uno de los referentes más destacados de esta nueva perspectiva, la psicología cognitiva de orientación sociocultural.

1.1.3.2. La representación mental según la perspectiva de Jerome Bruner

Bruner ha sido un investigador muy interesado por todos los procesos de conocimiento y muchos de sus trabajos han abierto nuevos caminos en psicología. Sus primeras investigaciones agrupadas en lo que se dio en llamar *The New Look*, la nueva perspectiva sobre la percepción, sirvieron para destacar la interacción de las necesidades, los motivos y las tendencias determinantes en la manera efectiva de sentir el mundo, de forma que tanto los motivos como las emociones, actitudes y valores actúan sobre la percepción humana confirmando a ésta la condición de resultante en un complejo sistema de fuerzas.

Respecto del desarrollo cognitivo, Bruner (1980) se interesa en cómo los seres humanos incrementan su dominio en la adquisición y utilización de su conocimiento. En dicho proceso, según su punto de vista, intervienen al menos tres factores: a) la experiencia con el mundo y cómo ésta se organiza para su uso futuro; b) el impacto de la cultura en el fomento y formación del desarrollo y c) la relación del desarrollo humano con su filogénesis, particularmente con el inmediato pasado como producto de la evolución de los primates.

Desde esta perspectiva, plantea que hay dos sentidos en los que podría entenderse el concepto de representación: 1) en términos de los “medios” empleados, esto es, representación *por* y 2) en término de sus “objetivos”, es decir, representación *para*. La primera hace referencia al medio en que dicha representación se expresa y la segunda, al uso que ésta va a tener: hacer, sentir o simbolizar.

Respecto del primer sentido, toma en cuenta la importancia que tiene la capacidad de representar la realidad a través de la experiencia con el mundo.

“La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos”
(Bruner, 1984:122).

Postula tres modos de “conocer” algo: a través de su ejecución; a través de un grabado o imagen suya o a través de un significado simbólico, como en el lenguaje.

“Hay cambios sorprendentes en el énfasis que acontecen con el desarrollo de la representación. Al principio, el bebé conoce su mundo principalmente por las acciones habituales que realiza para enfrentarse a él. Con el tiempo se le añade una técnica de representación a través de imágenes que son relativamente independientes con la acción. Gradualmente va ampliando un nuevo y poderoso método de traslación de acciones e imágenes al lenguaje, propiciando un tercer sistema de representación. Cada uno de estos tres modos –enactivo, icónico y simbólico– tiene maneras diferentes de representar los acontecimientos. Cada uno tiene un poderoso efecto en la vida mental de los seres humanos a diferentes edades y su interacción persiste como uno de los aspectos más importantes de la vida intelectual adulta” (Bruner, 1980:23).

Añade que un primer intento de entender la distinción entre los tres puede lograrse considerando cada uno de ellos como si fuera externo, aunque el objetivo final de su teoría es considerar la representación como interna. Toma como ejemplo “el nudo” para describir estos tres modos de representar la realidad.

“Con respecto al nudo en particular, aprendemos el acto de atarlo, y cuando <conocemos> el nudo, lo conocemos a través de la pauta habitual de acción que hemos dominado. El hábito por el que dicho nudo es representado está organizado secuencialmente, dirigido por varios tipos de esquemas que se van uniendo sucesivamente y en algún modo se relaciona con otros actos que facilitan o interfieren con éste. Hay una cierta cantidad de retroalimentación (*feedback*) sensoriomotora implicada en llevar a cabo el acto en cuestión, y, sin embargo, es crucial que tal representación sea ejecutada por medio de la acción. La representación en imágenes sólo es eso: la figura del nudo en cuestión, su fase final o algún paso intermedio o, incluso, una película sobre el nudo que se forma. Es obvio, y sin embargo importante de señalar, que tener una imagen delante (o en la cabeza) no significa necesariamente ser capaz de ejecutar el acto que representa (...). La representación de un nudo en términos simbólicos no siempre se manifiesta en estado legible, para ello es necesaria una elección del código en que dicho nudo va a ser descrito. La representación simbólica, sea en un «lenguaje» natural o matemático, requiere de la traducción de lo que va a ser representado a unos términos que deben, entonces, ser ejecutados en «emisiones», «sonidos» u «oraciones», o, en cualquier caso, usando instrumentos reguladores para combinar los distintos elementos” (Bruner, 1980:28-29).

Agrega que “obviamente” la representación que cada uno tiene “en su cabeza” debe ser inferida de la conducta que podemos observar. Los humanos hacemos inferencias sobre la manera en que nuestros congéneres organizan, agrupan, clasifican, transforman, condensan los hechos. Cada modo de representación puede estar especializado para ayudar a la manipulación simbólica, la organización de imágenes o la ejecución de actos motores. “Cada uno de los medios logra su objetivo en sus propios términos”, las tres modalidades de representación son paralelas y cada una es distinta, pero todas son también capaces de traducción parcial de una a otra. Postula precisamente que en este modo de procesar la realidad radica el desarrollo cognitivo (Bruner, 1980; 1984).

Llama enactiva (Bruner, 1980, 1984) a la modalidad que permite representar la realidad a través de ejecutar acciones. Sugiere que su origen se encuentra puntualmente en la referencia que sirve para relacionar los requerimientos de la acción con las propiedades del campo visual. Parte de considerar que la forma inicial de la acción “es mirar a”. La acción, desde este punto de vista, es una condición necesaria para la adquisición infantil de las “correlaciones” válidas que constituyen los segmentos y disgregados objetos de la experiencia. Coincide con Piaget en que éstas son las circunstancias preliminares que forman el estadio sensorio-motor del desarrollo descrito por éste, en el que las cosas son “vividas más que pensadas”. El fin de este primer período de desarrollo es la emergencia de un mundo en el que los objetos son independientes de las acciones dirigidas a ellos. Si bien Bruner reconoce que las observaciones de Piaget respecto de cómo los objetos se liberan de la acción son muy interesantes, considera que su explicación teórica está alejada de las conductas específicas que describe “que además se apartan del sentido de una explicación detallada”. Argumenta entonces que es inconcebible que la actividad motora serial pueda ocurrir de forma ordenada como lo hace, sin existir, en último término una matriz de procesos representacionales, contruidos a través de los encuentros pasados con el medio y muy posiblemente sin cambiar las bases de la estimulación periférica inmediata. Esta representación, señala, debe ser pues, “simultánea” o “atemporal”. Sugiere como hipótesis que tales representaciones comienzan como una huella de una respuesta anterior. Esta huella o representación

primitiva guía a una nueva respuesta y realiza algunos tipos de posibles anticipaciones.

“Para que la conducta llegue a ser más eficaz, tiene que liberarse progresivamente de la regulación serial que proporcionan los estímulos operativos del medio, mientras la conducta está en marcha. Creo que esta “libertad” se adquiere por un cambio del aprendizaje de la respuesta al aprendizaje de posiciones (...). Una vez que el esquema es abstraído de un acto particular y llega a relacionarse con los actos consecutivos, en una relación uno-a-varios, puede convertirse en la base para la imagen liberada-de-la-acción. Entonces la representación del mundo también puede ser librarse de la acción. El disociar los esquemas organizativos espacialmente, de las acciones que los sostienen, es un procedimiento lento. Es sorprendente el grado en que el niño, incluso después del desarrollo de la imagen, continúa dependiendo en alguna manera de la representación enactiva” (Bruner, 1980:40).

Bruner concluye con la idea de que quizás la cuestión pueda resumirse en que los movimientos, a veces, son como símbolos o actúan como símbolos. Su significación está determinada por las relaciones de estos movimientos con un amplio contexto de situaciones.

“Una persona que sopla sobre sus manos cuando se quema, sopla sobre su sopa para enfriarla” (:42).

Si bien el ejemplo recién citado resulta claro, Bruner reconoce las dificultades para investigar cómo en el curso del desarrollo, el niño debe primero disponer del mundo espacial de la visión en correspondencia con el repetitivo mundo de la acción y, posteriormente liberar el mundo perceptivo e imaginativo del control de la acción. No obstante, concluye que la importancia del fenómeno que se observa durante el período del desarrollo que acompaña al primer año hasta aproximadamente los dos no debería ser pasado por alto “por el hecho de que nuestras teorías sean todavía tan primitivas” (*Ibíd.*:42).

En tanto, propone que la segunda modalidad de representar la realidad, representación icónica, aparece cuando por fin el niño es capaz de representarse el

mundo por sus imágenes o esquemas espaciales, que son relativamente independientes de la acción. Bruner (1980) señala que, hacia el final del primer año, el niño está preparado para este logro. Cuando la representación icónica se establece, existe una cierta separación entre el niño y el mundo que lo rodea. Cuando “igual” algo en su mente con algo que descubre, lo hace sobre alguna forma particular de correspondencia sensorial entre los dos.

“Sólo cuando puede ir más allá del «emparejamiento por correspondencia directa» llega a guiarse con tales ideas «no sensoriales» como relaciones entre cantidades, invariantes a través de transformaciones y substitución dentro de categorías conceptuales” (:50).

Finalmente, sostiene que la representación simbólica surge “de una forma primitiva e innata de una actividad simbólica que, a través de la culturización, gradualmente llega a especializarse en diferentes sistemas. El más especializado sistema «natural» de actividad simbólica es, por supuesto, el lenguaje” (Bruner, 1980:51).

Bruner se ocupa entonces de investigar la naturaleza de “la actividad protosimbólica” que está en la base del lenguaje y de todas las formas de simbolización, siendo la referencia simbólica el punto basal de su planteo. Señala que la idea de que hay un nombre que va unido con las cosas y que este nombre es arbitrario, constituye generalmente la esencia del simbolismo y la base de toda la conducta humana. En primer lugar, el niño aprende las palabras como signos más que como símbolos, representando una cosa que está ante su vista y concibiendo la palabra como un aspecto del objeto. Toma como referencia una cita de Vygotsky que resulta muy ilustrativa:

“La palabra, para el niño, es parte integrante del objeto que éste denota. Esta concepción parece ser característica de la conciencia lingüística primitiva. Todos conocemos la vieja historia sobre el campesino que dijo que no estaba sorprendido de que los sabios con todos sus instrumentos pudieran calcular el tamaño de las estrellas y su recorrido, lo que a él verdaderamente le desconcertaba era cómo podían encontrar sus nombres. Experimentos simples muestran que los niños preescolares «explican» los nombres de los objetos por sus atributos. De acuerdo con esto, un animal se llama «vaca» porque tiene cuernos, «ternera» porque sus cuernos son todavía pequeños, «perro» porque es

pequeño y no tiene cuernos; se denomina «coche» a un objeto porque no es un animal. Cuando se le pregunta sobre si se pueden cambiar los nombres a los objetos, p.e., llamar «tinta» a una vaca y a la tinta «vaca», el chico responderá que no, «porque la tinta se usa para escribir y la vaca da leche». Un cambio de nombre significaría un cambio de rasgos característicos cuya conexión es inseparable en la mente del niño (...) Podemos ver hasta qué punto es difícil para un niño separar el nombre del objeto de sus atributos, que se aferran al nombre cuando éste es transferido, como patrimonio resultante de su propiedad” (Vygotsky, 1969 [1934]:169-170).

Señala que, a pesar de todo, el niño pequeño llega rápidamente a la noción de que las cosas tienen nombres que van con ellas y que no pueden ser encontrados por la inspección de su referente.

“No hace falta mucha investigación para saber que a los niños de cinco años, no les tenemos que presentar cada «cosa» para que aprendan su nombre. Más bien, su «¿Qué es esto?» (What’s that?) se dirige cada vez más a las palabras poco familiares y a los sentidos inusuales en los que han sido utilizados los términos familiares” (Bruner, 1980:53).

Así también agrega “es universal” que los niños utilicen el lenguaje por medio de categorías. Las palabras comprenden clases de cosas y estas clases se hallan gobernadas por reglas de forma que pueden añadirse nuevos términos. Además, toda lengua humana, una vez que pasa la primera etapa de emisiones de una palabra, “las holofrases” o palabras frase, está caracterizada por una gramática. Si bien no se detiene en describir este aspecto, sí destaca que todas las lenguas tienen una gramática de base que le provee, al menos, tres propiedades fundamentales a las frases: “verbo-objeto, sujeto-predicado y modificación”. La naturaleza estrictamente regulada de la gramática permite que el niño, una vez que la ha adquirido, sea capaz de producir un infinito número de emisiones sintéticamente legítimas y, además, “ninguna que no lo sea, de hecho, aprende las reglas”. Al respecto, Bruner acepta que “la representación simbólica es con mucho la más misteriosa de las tres”, señala que gran parte de la sintaxis se aprende en sólo dos o tres años, es decir, entre los dos y cinco años.

“El niño dice cosas que son apropiadas a la situación mucho antes de que pueda utilizar su vocabulario y sus frases de un modo lingüísticamente correcto. De hecho, sólo aprenderá a relacionar lentamente lo que dice con lo que piensa sobre las cosas, es decir, a organizar su representación del mundo mediante la lógica inherente a la sintaxis de su lengua. A medida que avanza en esta dirección, se vuelve a encontrar con la doble tarea de traducir esas representaciones a otro modo diferente, y de resolver los conflictos y las contradicciones entre cómo se hace, cómo se dice y qué apariencia tiene algo” (Bruner, 1984:123).

Concluye que las propiedades formales de un sistema representativo son susceptibles de describirse con minuciosidad y precisión, sobre todo por medio de lenguajes que operan con representaciones icónicas y simbólicas. Agrega, además, que es evidente que el concepto de representación “no tiene por qué quedar encerrado en la piel del sujeto”. Las tecnologías que ofrece la cultura a través del lenguaje, los sistemas de medidas y cálculo, los instrumentos y sus disciplinas de conocimiento, entre otros, amplifican y enriquecen las capacidades de representación humanas. El eje fundamental del desarrollo cognitivo, desde su punto de vista, se define entonces por la adquisición de la capacidad de manipular herramientas representacionales cada vez más poderosas.

Sin embargo, la concepción de Bruner ha sido objeto de críticas por parte de Piaget, quien sostenía que es el desarrollo de las acciones y operaciones (de los significados, en definitiva) y no de los materiales significantes, el que define, fundamentalmente, la evolución del niño, y por Fodor, que señala la falta de base empírica de sus premisas teóricas y de consistencia lógica de la idea de que el pensamiento pueda servirse, en algún momento en su desarrollo, de medios no discursivos de representación (Rivière, 2003).

Para finalizar, hasta aquí se han presentado aspectos generales de tres de las líneas teóricas que dominan el campo del desarrollo cognitivo. En particular, el enfoque de cada una de éstas respecto de la capacidad representacional humana. En la siguiente sección se exponen los diferentes enfoques cognitivos que abordan el área de investigación que se ha dado en llamar Teoría de la Mente.

1.2. TEORÍA DE LA MENTE: DIFERENTES PERSPECTIVAS

1.2.1. Presupuestos generales

En octubre de 1993, se celebró en Toronto un Congreso que tuvo como objetivo “reevaluar la revolución cognitiva” iniciada a mediados de los años cincuenta. Si bien el debate tuvo como protagonistas principales a los representantes de los dos movimientos cognitivos surgidos de la primera revolución –el sociocultural y el computacional– aparece en escena una tercera posición conocida en el campo de la psicología evolutiva como “teoría infantil de la mente” (Astington, Harris y Olson, 1988; Astington, 1998 [1993]; Wellman, 1995 [1990]; Perner, 1994 [1991], entre otros) vinculada a ambos. Su enunciado central es que los niños desarrollan la capacidad de entender la actividad humana atribuyendo estados mentales a los actores, esto es, creencias, intenciones, deseos, emociones.

El concepto de intencionalidad aparece como término vinculado a dichos estados. Pero este concepto no es nuevo, ya en el siglo XIX el filósofo idealista alemán Franz Brentano (1838-1917) destacaba esta propiedad como “marca de lo mental” dado que las intenciones son siempre “sobre algo”, “acerca de”, para ser (cfr. Capítulo 3). Este pensamiento es actualizado por el filósofo americano Daniel Dennett (1991) y constituye la base de su postura intencional por la cual sostiene que nos enfrentamos al mundo con una “actitud intencional”.

En relación a este concepto, los psicólogos españoles Ángel Riviére y María Núñez (1998) señalan que una actitud “consiste en comprender radicalmente la conducta como producto de las creencias y los deseos. Si no tuviéramos esa actitud intencional, esa mirada mental para el otro y para nosotros mismos, los humanos seríamos incapaces de hacer cosas tales como compartir ideas a través de actividades comunicativas complejas, en que las mentes se adaptan mutuamente en relaciones recíprocas muy sutiles. Tampoco seríamos tan sagaces en el engaño y su detección como lo somos realmente” (:10).

La idea de explicar y predecir el comportamiento humano desde una perspectiva “mentalista” (Rivière y Núñez, 1998), como pretende una Teoría de la Mente, resulta compleja y abre un debate que plantea, entre otras discusiones, interrogantes acerca de: a) en qué consiste realmente este sistema intencional y en su caso, b) cómo se alcanza desde la infancia.

Respecto del primer interrogante, en esta discusión muchos de los asistentes aceptan la concepción hermenéutico-interpretativa de la psicología cognitiva de orientación sociocultural ya que comprenden las actividades de los niños (y sus propias comprensiones) como insertadas en actividades discursivas reguladas por las convenciones culturales de la “psicología popular” (Bruner, 2002), mientras que otros defienden una posición que se opone a esta concepción cultural y centran sus planteos en el origen innatista modular de esta capacidad específicamente humana (Brockmeier, 2000). Por otro lado, hay quienes sostienen que los estados mentales simplemente se experimentan en uno mismo y se atribuyen a los otros por simulación, es decir, “poniéndose en el lugar del otro”.

Evidentemente, dentro de cada enfoque puede haber múltiples variaciones: “si la Teoría de la Mente en los seres humanos es una teoría, entonces, tal teoría puede estar más o menos implícita, esto es, más o menos accesible a la conciencia y al lenguaje, o incluso, ser más o menos teórica (por ejemplo, estando más o menos estructurados y especificados el conjunto de sus principios reguladores o de sus leyes causales)” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006).

Algunos de los que sostienen que los niños construyen, en verdad, teorías sobre la mente son: Wellman (1995 [1990]); Perner (1994 [1991]); Astington (1998 [1993]); Gopnik y Wellman (1994); Leslie (1994); Bartsch y Wellman (1995); Baron-Cohen (1995). Por el contrario, quienes sostienen que la Teoría de la Mente se basa en la simulación defienden dos clases de posturas. En la primera, la simulación presupone la conciencia de los propios estados mentales en primera persona, para inferirlos más tarde en los demás por analogía. Uno de los más destacados referentes de esta perspectiva es Paul Harris (1992). Mientras que en la segunda postura, Gordon

(1996) sostiene que simular implica una clase de identificación imaginativa sin necesidad previa de introspección en la consciencia de uno mismo.

En tanto, para dar respuesta a la cuestión de cómo se llega a poseer una Teoría de la Mente, la discusión oscila entre lo innato y lo adquirido: lo innato como módulo funcionalmente autónomo, presente desde el nacimiento e independiente del resto de las capacidades cognitivas (Leslie, 1994; Baron-Cohen, 1995) y lo adquirido, ya sea por aprendizaje individual (Gopnik y Wellman, 1994) o a través de procesos de socialización y contacto con la cultura (Astington, 1998 [1993]).

Sin embargo, la cuestión parece ser más compleja aún, dado que si se defiende un punto de vista teórico, los procesos de adquisición pueden seguir tanto un camino de crecimiento o de maduración de un módulo innato, como un camino de aprendizaje individual o de enseñanza sociocultural. Y si, por el contrario, se parte de una posición simulacionista, la habilidad para simular tiene que estar inserta necesariamente en la dotación genética innata del individuo, aunque también admite algún tipo de aprendizaje, ya que los niños, cuando simulan, deben aprender a diferenciar cuáles de sus propios estados mentales varían al ponerse en el lugar del otro (Pascual, Aguado, Sotillo, 2006). Puesto que todos estos procesos son parte de la causa, el debate actual se refiere a su importancia relativa respecto de cómo decidimos eso y qué datos tenemos, o necesitamos obtener, para apoyar un punto de vista sobre el otro (Astington, 1998).

Los puntos que se presentan a continuación intentan una aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre Teoría de la Mente. En primer término desarrollo el concepto de “psicología popular” (Bruner, 2002) dado que, como se anticipó al comienzo del capítulo, esta capacidad es considerada por muchos como un pre-requisito de la psicología de sentido común. En segundo término presento la Prueba de Falsa Creencia (Wimmer y Perner, 1983) dada su importancia como indicador temprano de esta capacidad. En tercer término describo de manera general el concepto de metacognición (Flavell, 1993) y el esquema alternativo acerca de los tipos de conocimiento que integran la metacognición en su vínculo con la Teoría de

la Mente (Wellman, 1995 [1990]) para finalmente exponer los diferentes enfoques teóricos sobre Teoría de la Mente.

1.2.2. Teoría de la Mente y psicología popular

Un concepto clave que se impone como base de la psicología cognitiva de orientación sociocultural es el de *Folk Psychology* (Bruner, 2002) o psicología popular. La psicología popular a la que también se nombra como psicología intuitiva, psicología del sentido común, psicología de las creencias, intenciones y deseos es definida por Bruner (2002) como “el conjunto de descripciones más o menos normativas y más o menos conexas sobre cómo funcionan los seres humanos, cómo son nuestra propia mente y la mente de los demás, cómo cabe esperar que sea la acción situada, qué formas de vida son posibles, cómo se compromete uno a estas últimas” (:49).

Este autor sostiene, además, que el aprendizaje de la psicología popular que caracteriza a cada cultura se produce naturalmente al mismo tiempo que se aprende a usar el lenguaje que se adquiere y a realizar “las transacciones interpersonales” relativas al mundo social. En este sentido, una premisa de la psicología popular es que las personas tienen creencias, deseos, intenciones, emociones no sólo sobre el presente, sino también sobre el pasado y el futuro, es decir, *creen, saben, piensan, imaginan*, que el mundo está organizado de determinada manera. *Suponen* entonces que pueden cambiar algunas cosas que no funcionan como deberían funcionar. *Apuestan* a proyectos con la esperanza de un futuro más prometedor, mientras que al mismo tiempo puedan *pensar* que, a pesar de todo, “todo tiempo pasado fue mejor”. A su vez, la existencia de un mundo externo al ser humano modifica la expresión de sus deseos, intenciones, creencias y emociones. Este mundo es el contexto en el que se sitúan sus actos y el estado en que se encuentre el mundo puede proporcionar razones para sus deseos, emociones, creencias. Citando sus palabras, los agentes humanos “se esfuerzan por alcanzar metas y encuentran obstáculos que superan o que

les doblegan todo lo cual ocurre en un período prolongado de tiempo” (Bruner, 2002:55).

Plantea que la psicología popular se encuentra “investida” de canonicidad al centrarse en lo esperable y/o lo usual de la condición humana, por esto recurre a la narración y a la interpretación narrativa como medio sustancial para lograr su propósito. La manera típica de enmarcar la experiencia y nuestros recuerdos de ella es la modalidad narrativa, “la narración trata (casi desde las primeras palabras del niño) del tejido de la acción y de las intenciones humanas. Media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas (...). Reitera las normas de la sociedad sin ser didáctica y, como pronto quedará claro, proporciona una base para la retórica sin confrontación. Puede incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado” (Bruner, 2002:63).

Sostiene, además, que si la psicología popular es la explicación que da la cultura de qué es lo que hace que los seres humanos funcionen, necesita obligadamente al menos de un pre-requisito para su desarrollo, contar con una Teoría de la Mente que se ocupe de la naturaleza, causas y consecuencias de aquellos estados intencionales propios y ajenos.

A partir de este concepto se abre un controvertido debate, más aún si se considera que la psicología popular no es inmutable, varía al tiempo que cambian las respuestas que la cultura da al mundo y a las personas que se encuentran en él, adoptando puntos de vista basados en las categorías de la psicología popular de ese momento socio-histórico-cultural. En este debate, el concepto de psicología popular ha suscitado polémica entre quienes consideran que esta psicología del sentido común no es más que una forma encubierta, *aggiornada* de conductismo. En defensa de lo que puede pensarse como injuria a esta línea de pensamiento, sus defensores –con Jerome Bruner a la cabeza– sostienen que su interés no es la “conducta” sino más bien la “acción” que es su equivalente intencional. La psicología popular se preocupa precisamente de la “acción situada” (Wertsch, 1999) en un escenario cultural y en los estados mutuamente interactuantes de los participantes.

En la medida en que la psicología popular y la psicología cognitiva coinciden en su actitud mentalista, se encuentran firmes defensores de la psicología del sentido común entre algunos cognitivistas de orientación computacional. Jerry Fodor es uno de ellos; al analizar las relaciones entre la psicología popular y la psicología cognitiva establece que la primera se halla muy cerca de la verdad ya que explica muchas cosas acerca de la conducta y su capacidad predictiva está más allá de cualquier disputa racional, “si la psicología intencional de sentido común llegase, realmente, a colapsarse, estaríamos, sin comparación ante la mayor catástrofe intelectual de la historia de nuestra especie; si estuviéramos equivocados acerca de la mente, ésta sería la mayor equivocación que habríamos tenido nunca acerca de algo (...). Nada, con excepción quizá de nuestra física de sentido común –nuestro compromiso intuitivo con un mundo de objetos de tamaño intermedio, independientes del observador–, está tan cerca de nuestro núcleo cognitivo como lo están las explicaciones intencionales” (Fodor, 1988:12).¹⁰

Si bien Bruner (2002) hace referencia en su libro *Actos de Significado* a la opinión poco favorable del científico cognitivo Paul Churchland, al señalar que éste “admitió a regañadientes que, aunque era un problema interesante el por qué la gente se aferra a ese mentalismo erróneo y simple, la cuestión es que esto era algo que había que explicar, y no algo que había que dar por supuesto” (:25), refiere que lo que este investigador parece olvidar es que la psicología popular no es realmente una teoría científica con leyes estrictas, sino un conjunto de mecanismos útiles de explicación y predicción de carácter pre-científico.

Aunque esta discusión se plantea fundamentalmente entre miembros de la comunidad científica anglosajona, es Ángel Rivière (1998) quien asume la voz reconocida de investigadores de lengua española de esta nueva corriente de pensamiento en psicología. Particularmente plantea una diferencia entre psicología popular y lo que el denomina “psicología natural” y psicología científica. A su entender, mientras la psicología popular se deriva de la propensión teórica y explicativa inevitable que tiene el hombre que “no solamente dispone de un

¹⁰ Citado en Rivière (1998:142).

conocimiento pragmático sobre los demás y de una metacognición sobre sí mismo, sino que, además, pretende establecer principios generales para explicar el mundo psicosocial y justificar su propio comportamiento” (Rivière, 1998:166), “la psicología natural o mentalista” se articula alrededor del lenguaje, el conocimiento pragmático e instrumental que posee el hombre común acerca de su entorno psicosocial donde se desarrolla en interacción con los otros. Por otra parte, “la psicología científica” trata de ser al mismo tiempo mentalista y objetiva, siendo ésta desarrollada por los psicólogos como profesionales de la mente. La relación de la psicología natural resulta ambigua respecto de la psicología cognitiva científica ya que, la psicología natural “se corresponde con la intuición de racionalidad en que se basan las interacciones humanas a las que cabe imputar responsabilidad, y en que se basan también las ciencias cognitivas (...) desde una perspectiva histórica del enfoque cognitivo supuso la recuperación del vocabulario mentalista y epistémico de la psicología natural, así como de algunas de sus intuiciones fundamentales, como las relacionadas con la racionalidad (no necesariamente lógica) y dependencia cognitiva de gran parte de la conducta humana” (Rivière, 1998:142).

En un texto publicado originalmente en la Revista *Cognitiva*, Rivière (1989) plantea que cuando se habla de psicología popular se hace referencia a dos psicologías diferentes; una conformaría “el cinturón externo” de nuestras creencias cotidianas, está constituida por las opiniones, juicios y valoraciones que dependen, en gran parte, de condiciones socioculturales e incluso de la divulgación de determinadas teorías psicológicas. Para este autor, este “cinturón externo” equivaldría al concepto de psicología popular planteado por Bruner (2002). La segunda hace referencia a lo que él llama el “núcleo duro” de la psicología popular, el conjunto de principios de funcionamiento psicológico cuyo equivalente es el sistema que constituye la Teoría de la Mente. A este núcleo duro Rivière refiere como psicología natural. Es en este sentido que señala no confundir Teoría de la Mente con psicología popular. Así todo, Bruner (2002) tampoco postula equiparar ambos constructos, en todo caso se ocupa de dejar bien claro que la Teoría de la Mente es un pre-requisito para la psicología popular y que dicho constructo se constituye como su base indispensable.

1.2.3. Teoría de la Mente y Prueba de Falsa Creencia

Como se señaló en este mismo capítulo, en la sección 1.2, se entiende por Teoría de la Mente, la capacidad esencialmente humana de atribuir estados mentales propios y ajenos. Esta denominación es atribuida a los psicólogos del desarrollo David Premack y Guy Woodruff (1978), quienes la utilizaron como resultado de sus experiencias con chimpancés, para referirse a la habilidad de representar e inferir deseos, intenciones, creencias, emociones propias y ajenas. Le adjudicaron el carácter de teoría debido a que estos estados no son directamente observables, sino que deben ser deducidos a partir de actos cuya comprensión sirve para predecir futuras conductas de otros seres en el mundo.

En 1983, los psicólogos evolutivos Heinz Wimmer y Joseph Perner adoptan tanto el paradigma como la expresión de Teoría de la Mente y desarrollan un modelo experimental conocido como el Paradigma de Falsa Creencia para analizar el momento en que los niños demuestran ser capaces de atribuir representaciones mentales a otros, iniciando una interesante apertura hacia investigaciones sobre la naturaleza y el desarrollo de las competencias humanas. Este procedimiento experimental ha demostrado ser una ingeniosa tarea para determinar la presencia o no de esta capacidad inferencial ya que, “efectivamente, uno de los aspectos más geniales de la propuesta de Wimmer y Perner es diseñar una tarea suficientemente ecológica (que maneja muñecos y elementos de casitas de muñecas), con un suceso cotidiano (cambio de localización de un objeto), con una estructura previsible, relativamente breve (cuatro secuencias), usando lenguaje, y que, además, cumple el criterio señalado por Dennett (1978) para determinar que la conducta concreta de un organismo pueda interpretarse como resultado de un razonamiento mentalista (que su conducta obedezca a un segundo orden de intencionalidad de forma que tenga un estado mental sobre el estado mental de otro) y que, independientemente de la situación real de facto, pueda predecir su conducta en base a ese estado mental” (Sotillo, 2001:123).

Según Wimmer y Perner (1983), la mayoría de los niños de seis años realizaban sin dificultad esta tarea (tarea de Sally y Ann¹¹), mientras que a los cuatro años la hacían al azar. Estos investigadores descubren, a partir de esta experiencia, que los niños menores de cuatro años, aun cuando comprendan bien y recuerden adecuadamente los personajes y acontecimientos de la historia (dónde estaba el objeto al comienzo de la historia y dónde ahora, etc.) tienden a cometer un “error realista”, es decir, no toman en consideración el estado de creencia del personaje –Sally– y suelen predecir que buscará el objeto donde realmente está, sin tener en cuenta que dicho personaje no ha tenido acceso informacional del cambio de lugar de dicho objeto. Su predicción de la conducta del personaje Sally se basa en lo que ellos mismos “saben” sobre la situación real y no en lo que dicho personaje conoce. Se podría pensar que cometen el “error egocéntrico” de confundir su propio estado mental con el del personaje –Sally– de la historia. Unos años más tarde, Perner, Leekam y Wimmer (1987) simplificaron la tarea inicial de creencias falsas y, con esta nueva versión, los niños entre los 4;6 y los 5 años lograban realizarla.

Al mismo tiempo, Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) idearon una nueva tarea de comprensión de creencias falsas y consiguieron bajar de modo sensible la edad de ejecución, de forma que la mayoría de los niños entre los cuatro y cinco años con desarrollo normal lograban resolver sin dificultad la tarea, así como los niños con retraso mental ligero y los niños con Síndrome de Down, aunque fracasaban en su ejecución los niños con autismo, incluso los que presentaban CI normal. Posteriormente numerosos estudios han confirmado y extendido estos resultados¹², que son corroborados, en España, por los psicólogos del desarrollo Rivière y Núñez (1998), “los resultados experimentales en este aspecto, desde la investigación de Wimmer y Perner (1983), son enormemente consistentes y muy precisos: hay un momento temporal del desarrollo, en torno a los cuatro años y medio en que los niños se muestran capaces de predecir bien la acción “equivocada” del personaje objetivamente engañado en la tarea de la falsa creencia” (Rivière y Núñez; 1998:34).

¹¹ En una habitación hay dos niñas, Sally y Ann. Sally tiene una cesta y Ann una caja. Sally toma una pelota, la guarda en su cesta y sale de la habitación. Cuando ya se ha marchado, Ann toma la pelota que Sally había dejado en su cesta y la guarda en su caja. Al rato regresa Sally: ¿dónde irá a buscar la pelota?

¹² Para una revisión, ver Happé, 1995.

Como modo de ilustrar dicha tarea y para facilitar la comprensión del diseño que propone la investigadora María Núñez, presento la versión española de Rivière y Núñez (1996 [1998]) que adapta los nombres originales de los personajes –Sally y Ann– a nombres más familiares al contexto de investigación de habla hispana, en este caso Pedro y Juan. La historia es la siguiente:

“dos personajes, llamémosles Pedro y Juan, están en una habitación: Uno de ellos, Pedro, posee un objeto atractivo (por ejemplo, una bolita), que el otro no tiene. Pedro guarda el objeto en un lugar y lo esconde en un recipiente, y a continuación se marcha de la habitación. En su ausencia, Juan cambia el objeto de lugar. Ahora llega el momento culminante: Pedro va a volver a la habitación, y se hace al niño la pregunta crítica: “¿Dónde va a buscar Pedro la bolita?” (Rivière y Núñez, 1998:32).

Núñez , como se anticipó, se ocupa de diseñar, además, una interesante variación de dicha historia de manera que investiga tareas que implican un segundo orden representacional, esto es, el niño debe inferir la creencia (falsa) de un personaje acerca de la que posee otro, es decir, “representarse una representación acerca de una representación”. En este caso, Pedro primero guardó la bolita y se fue de la habitación, pero mira por una ventana y ve que Juan cambia el objeto de lugar. De esta manera, Pedro no tiene una creencia falsa sino verdadera de la situación. Pero Juan, que no ha visto que Pedro lo observaba, tiene una creencia falsa acerca de la creencia de Pedro. En conclusión, Pedro tiene una creencia verdadera acerca de dónde está el objeto y Juan la tiene falsa acerca de la creencia de Pedro. Por lo tanto, esta investigadora señala que al niño pueden hacérsele dos preguntas: una de creencia verdadera (¿dónde cree Pedro que está el objeto?) y otra de creencia falsa (¿dónde cree Juan que Pedro buscará el objeto?). Debido al alto grado de recursividad esta última pregunta es respondida de forma correcta por niños de aproximadamente seis años y medio de edad.

En suma, entre los cuatro y cinco años los niños desarrollan un sistema conceptual completo, del que se sirven para dar razón de su propia conducta y de la ajena y que incluye la noción básica de creencia falsa. Por esa edad, llegan a diferenciar con claridad sus propios estados mentales de los de otras personas, y se hacen capaces de

definir los contenidos de tales estados mentales (creencias) en función de las fuentes de acceso informativo que los producen. Ahora bien, “si la Teoría de la Mente es la competencia que permite las formas más elaboradas, las pautas más sutiles y específicas de comunicación y engaño en el hombre, sus alteraciones y deficiencias en el desarrollo deben tener consecuencias trágicas (...) Una de ellas sería entonces la falta de sentido de la mayor parte de las acciones humanas propias y ajenas, porque sucede que el sentido deriva del propio funcionamiento del sistema mentalista (que establece fines e intenciones de la acción humana frecuentemente instrumental y mediada), de las compartidas interpretaciones de las acciones y objetos, derivadas de la cultura y la vida en comunidad” (Rivière y Núñez, 1998:63-64).

El paradigma experimental de la Prueba de Falsa Creencia (Baron Cohen y col., 1985) ha demostrado la incapacidad de niños con autismo de dar cuenta de una falsa creencia y con ello de entender la mente como un sistema de representación y no la realidad representada. Investigadores en el campo de este trastorno general del desarrollo que defienden la tesis de un déficit cognitivo en el autismo (Baron Cohen, Leslie y Frith, 1985; Frith, 1991; Hobson, 1993; Rivière, 2001; Valdéz, 2001, entre otros) toman los resultados de esta prueba como uno de los argumentos para sostener su posición teórica.

1.2.4. Teoría de la Mente y metacognición

El psicólogo español Eduardo Martí (1995), en su artículo “Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto”, señala que, a juzgar por las numerosas referencias y publicaciones, la metacognición ha sido uno de los temas de estudio más fructíferos de estos últimos veinticinco años. Si bien la mayoría de los autores acepta que la metacognición juega un papel importante en el desarrollo y en el aprendizaje, esta fascinación por lo “meta” ha conducido, sin embargo, a un cierto desaliento a medida que “el prefijo ha ido extendiéndose de forma irrefrenable, aplicándose prácticamente a cualquier proceso cognitivo” (metamemoria, metalenguaje, metarrepresentación, meta-aprendizaje, meta-planificación, etc.). El significado del

término “metacognitivo”, a lo largo de este proceso, ha ido desdibujándose y la pertinencia de las investigaciones metacognitivas ha llegado, según Martí, a ponerse en entredicho.

El término de metacognición fue introducido en la literatura psicológica a principios de la década de los setenta por John Flavell a raíz de sus estudios sobre el desarrollo de los procesos de memoria. Según este autor, los conocimientos metacognitivos se refieren al segmento del mundo de conocimientos adquiridos que tiene que ver con temas cognitivos.

“Son los conocimientos y creencias que se han acumulado a través de la experiencia y se han almacenado en la memoria a largo plazo que no se refieren a la política, al fútbol, a la electrónica, al punto de media o a cualquier otro dominio, sino a la mente humana y a sus hechos. Algunos de estos conocimientos almacenados parecen más declarativos («saber qué») que procedurales («saber cómo»), por ejemplo, el conocimiento declarativo de que uno tiene una memoria bastante pobre. Otros conocimientos metacognitivos parecen más procedurales que declarativos, por ejemplo, el conocimiento procedural de cómo y cuándo ayudar a esa escasa memoria utilizando una lista de la compra y otras ayudas de memoria externa” (Flavell, 1993:158).

La metacognición puede referirse, entonces, a dos aspectos:

1. *El conocimiento sobre los procesos cognitivos* (por ejemplo, saber que determinado tipo de tarea es más fácil o más difícil que otra; darse cuenta de que no se ha comprendido una consigna oral/escrita, etc.)
2. *La regulación de los procesos cognitivos* (por ejemplo, repasar un texto el tiempo suficiente como para poder recordarlo; tomar precauciones, estar atento, planificar las acciones, revisarlas ante una tarea a resolver, etc.)

En relación al primer aspecto, los conocimientos que una persona tiene o elabora de una situación determinada sobre los procesos cognitivos pueden ser de naturaleza

muy diversa según a qué aspectos de la cognición se refieran. Flavell (1993) distingue tres categorías de conocimientos:

- 1) La categoría de *personas* incluye cualquier conocimiento y creencia que uno pudiera adquirir con respecto a qué son los seres humanos considerados como procesadores cognitivos, “pueden hacerse posteriormente varias subcategorías: conocimientos y creencias sobre las diferencias cognitivas dentro de la persona, diferencias cognitivas entre una persona y otra y semejanzas cognitivas entre todas las personas, es decir, sobre propiedades universales de los procesos cognitivos. Ejemplos de la subcategoría dentro de las personas podrían ser el conocimiento de uno es mejor en psicología que en física o la creencia de que un amigo aprende mejor leyendo que escuchando. Un ejemplo de la categoría entre una persona y otra podría ser la creencia que uno tiene de que sus padres son más sensibles a las necesidades y sentimientos de los otros de lo que son la mayoría de sus vecinos (...). La subcategoría de universales cognitivos es la más interesante de las tres. Se refiere a lo que uno a llegado a saber o creer sobre qué es la mente humana en general, la de cualquier persona” (:158-159).
- 2) La categoría de *tareas* alude a la naturaleza de la información que maneja el sujeto cuando reconoce que dicha información puede afectar a su proceso de conocimiento. Por ejemplo, la experiencia ha enseñado a quienes tratan de recordar una determina información que si ésta es de difícil comprensión o redundante, el proceso de recuerdo será más complejo.
- 3) En tanto la categoría de *estrategias*, implica el aprendizaje de habilidades o procedimientos para alcanzar determinadas metas cognitivas. En este punto, sin embargo, plantea distinguir las estrategias cognitivas de las metacognitivas. Una estrategia cognitiva está diseñada para alcanzar un objetivo cognitivo (por ejemplo, repetir las palabras de una lista con el fin de memorizarla); en tanto que una estrategia metacognitiva permite elegir la estrategia cognitiva idónea y controlar si se está alcanzando el objetivo (por

ejemplo, evaluar si será mejor repetir o clasificar las palabras para memorizar la lista en el menor tiempo posible). “Podríamos decir que se recurre a las estrategias cognitivas para hacer un progreso cognitivo y a las estrategias metacognitivas para controlarlo. Controlar el propio progreso en una tarea es una actividad metacognitiva muy importante” (:160).

Finalmente, agrega, que el grueso del conocimiento metacognitivo se refiere realmente a las combinaciones o interacciones entre dos o tres categorías de las anteriores.

En relación al segundo aspecto, la regulación de los procesos cognitivos, Ann Brown (1987) identifica tres procesos esenciales:

1. la *planificación*, manifestada antes de la resolución de una tarea y que consiste en anticipar las actividades.
2. el *control*, realizado durante la resolución de la tarea y que puede manifestarse en actividades de verificación, rectificación y revisión de la estrategia empleada.
3. la *evaluación de los resultados* de la estrategia empleada en términos de su eficacia.

Ambos aspectos de la metacognición, el conocimiento sobre los procesos cognitivos y su regulación, a juicio de estos dos investigadores son complementarios.

“El primero se refiere al aspecto declarativo del conocimiento (saber qué...) y ofrece a la persona una serie de datos sobre los diferentes aspectos de la cognición (conocimientos sobre los procesos de lectura, de escritura, de memoria, de resolución de un problema matemático, etc.). Según Brown (1987, p. 68), suele ser una información relativamente estable (lo que sé sobre la cognición no suele variar de una situación a

otra), tematizable (uno puede reflexionar y discutir con los otros lo que sabe sobre la cognición), a menudo falible (se pueden tener ideas y creencias equivocadas sobre la cognición) y de desarrollo tardío (requiere que la persona considere como objeto de conocimiento los procesos cognitivos y que pueda reflexionar sobre ellos). El segundo aspecto de la metacognición se refiere al aspecto procedimental del conocimiento (saber cómo...) y permite a la persona encadenar de forma eficaz las acciones que le permiten realizar con éxito una tarea. Según Brown (1987, p. 68) suelen ser procesos relativamente inestables (muy dependientes del tipo de tarea), no necesariamente tematizables (la persona puede controlar y guiar sus propios procesos cognitivos sin ser capaz de describirlos o de reflexionar sobre ellos) y relativamente independientes de la edad (niños de diferentes edades y adultos muestran todos ellos procesos de regulación)” (Martí, 1995:11).

Coincidiendo con este punto de vista, Pilar Lacasa y Juan García Madruga (1999) en referencia al tema señalan que dos características pueden atribuirse a la metacognición, una alude a su contenido, la otra a su función. En primer lugar, la metacognición es un proceso relacionado con el conocimiento que puede alcanzar el sujeto de sus propios procesos mentales o de la información sobre la que éstos se ejercen. En segundo lugar, el hecho de poder acceder a los propios procesos cognitivos permite a quien conoce un mejor control de su actividad.

Por otra parte, Wellman (1995 [1990]) propone un esquema alternativo acerca de los tipos de conocimiento que integran la metacognición. Según este autor, la metacognición es una Teoría de la Mente con múltiples facetas (por ejemplo, los pensamientos son distintos de las cosas; las creencias son distintas de la realidad; los deseos son distintos de los resultados; la fantasía no está limitada por los hechos; la mente es privada e individual; la mente no es el cuerpo; razonar acerca de la mente es distinto a razonar acerca de los hechos y los estados físicos) cuyo desarrollo se construye a partir de la adquisición de cinco tipos de conocimiento:

1. El conocimiento sobre la *existencia* implica que, entre los dos y los tres años, los niños empiezan a darse cuenta de que tanto ellos como las demás personas poseen mundo y estados internos, privados, que son independientes del mundo y los actos externos. La distinción básica entre fenómenos físicos y

mentales comienza a reflejarse en el uso que hacen de *pensar* y *acordarse*, que son los primeros verbos mentales en aparecer.

2. El conocimiento sobre los *procesos cognitivos*. Entre los cuatro y los cinco años, los niños saben diferenciar entre los distintos procesos cognitivos y “ligar” unos a ocurrencias externas de acontecimientos (por ejemplo, *recordar* y *saber*) y otros a hechos internos (por ejemplo, *soñar*, *imaginar*). A este respecto hay que señalar que si bien hacia los tres años ya emplean verbos como *saber*, no lo hacen con el mismo significado que las personas adultas ya que, en muchas ocasiones, lo identifican con *ver*. Sólo hacia los cinco años comprenden que el conocimiento puede provenir de distintas fuentes sensoriales o incluso de los sentimientos.
3. El conocimiento sobre las *variables* les permite apreciar el papel que la tarea, el tipo de información y las diferencias individuales cognitivas y afectivas, tiene sobre el rendimiento. Ya a los cuatro años entienden la influencia de una o dos variables sobre los procesos cognitivos (por ejemplo, el papel del ruido y el interés sobre la atención), aunque la comprensión de variables más complejas se desarrolla con la edad. Este conocimiento también implica la comprensión de que las emociones, como alegría o sorpresa, dependen respectivamente de los deseos y creencias de los actores.
4. El conocimiento sobre la *integración* permite apreciar cómo los distintos procesos y habilidades cognitivas no son sino un reflejo de una habilidad cognitiva unitaria de procesamiento de símbolos. Hacia los cinco años, los niños saben que los procesos mentales se parecen en que “necesitan del cerebro” y en que son “invisibles” y, por tanto, no accesibles a los demás. De hecho, hacia los cuatro y cinco años, se desarrolla también una comprensión general de que, tanto para su identificación como para su funcionamiento los interiores de los objetos suelen ser más importantes que sus superficies externas.

5. El conocimiento sobre el *control de sus propios estados mentales* que permite aprender a conocer, evaluar la marcha de los procesos cognitivos para una ejecución eficiente (por ejemplo, *saben si recuerdan* o no algo, *saben si vieron* o simplemente *imaginaron* algo).

Ahora bien, la psicología del desarrollo ve a la metacognición como un fenómeno que surge en algún momento del crecimiento cognitivo de un sujeto, como una característica misma del desarrollo ontogenético de las capacidades mentales. Dentro de esta línea Martí (1995) señala dos orientaciones de investigación que se han separado. Si bien tienen un origen aparentemente común en las investigaciones de Flavell y Wellman sobre metamemoria, el concepto de desarrollo se centra en dos momentos ontogenéticos diferentes y hace hincapié en fenómenos que son sutilmente distintos.

Una de ellas ha recibido el nombre de Teoría de la Mente y de acuerdo con Martí puede decirse que es una línea de investigación bien definida con autonomía teórica y metodológica. Trata pues de los aspectos de la cognición denominados “declarativos” o verbalizables, esto es, expresados verbalmente por los sujetos en respuesta a cuestiones generales o en respuesta a cuestiones ligadas a una situación muy determinada.

La otra propuesta no posee límites conceptuales tan definidos, sin embargo, es la que ha dado origen a un gran número de investigaciones sobre metacognición. Constituye una visión más específica del tema que fue esbozada originalmente en las primeras observaciones de Flavell, e incluso sus primeras experiencias llevadas a cabo con Wellman en la década de los setenta. En estas experiencias Flavell no considera el tema de las representaciones mentales en los niños pequeños y enfoca su atención en el estudio de los conocimientos y de la autorregulación, involucrados en el mismo quehacer cognitivo. Su idea fundamental es que la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad

cognitiva y como tal es una de las tendencias evolutivas propias de la “tercera infancia y de la adolescencia” (Crespo, 2004).

1.2.5. Teoría de la Mente: diferentes perspectivas

Desde la aparición del artículo de Wimmer y Perner (1983) “Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children’s Understanding of Deception”, la teoría infantil de la mente a juicio de Janet Astington (1998) se ha convertido en un área de investigación muy activa en psicología del desarrollo. Esta autora refiere que, a partir de dicha publicación, los investigadores se plantean preguntas tales como “¿Qué saben los niños sobre la mente, sobre el engaño, el desengaño, la sorpresa o la felicidad? ¿Pueden explicar y predecir los niños las acciones de las personas considerando sus pensamientos y deseos? ¿Creen en la psicología popular?” (Astington, 1998:17).

A lo largo de estos últimos veinticinco años preguntas similares acerca del desarrollo del conocimiento de los niños sobre el mundo mental han sido abordadas por diferentes líneas de investigación que se agrupan bajo el término de Teoría de la Mente. De acuerdo a esta perspectiva, nuestra habilidad para interpretar y predecir la conducta de las personas debería ser vista como una competencia de la mente humana capaz de comprender a los demás y a nosotros mismos en términos de estados mentales.

Muchos de los autores interesados en este campo de investigación comparten la idea propuesta por Bartch y Wellman (1995) de la presencia de, al menos, cuatro componentes que son fundamentales en una Teoría de la Mente:

1. Comprensión de que los estados mentales, como por ejemplo los deseos y las creencias, son entidades diferentes a los objetos físicos. Los niños necesitan adquirir esta distinción ontológica entre los estados mentales (que son

subjetivos, internos y no observables) y los objetos físicos (que son entidades externas, objetivas y observables).

2. Comprensión de la relación causal que existe entre los estados mentales y el mundo externo. Esta relación causal es bidireccional: los estados mentales causan acciones en el mundo y, por otra parte, el mundo externo origina estados mentales. Otro componente de esta relación causal refiere a la comprensión epistemológica de que los estados mentales surgen de la experiencia en el mundo a través de procesos como la percepción, las emociones y los estados psicológicos.
3. Comprensión de lo que se denomina representaciones de primer orden, esto es, el hecho de que nuestra representación del mundo puede ser diferente del modo en que el mundo es y que diferentes personas pueden tener diferentes representaciones del mundo.
4. Comprensión de lo que se conoce como representaciones de segundo orden, es decir, la habilidad para comprender que las personas pueden tener una representación de su propia representación del mundo. Las representaciones de segundo orden se llaman metarrepresentaciones (Leslie, 1987).

Si bien la mayoría de los investigadores comparte estos componentes considerados fundamentales en Teoría de la Mente, discrepan respecto de qué se entiende por metarrepresentación (Perner, 1994) y desacuerdan, como se señaló al comienzo de la sección, en cuándo y cómo los niños adquieren esta capacidad de atribuir estados mentales propios y ajenos.

A continuación se presentan los enfoques más destacados en este campo de investigación. Comienzo por la perspectiva de la simulación, esto es, los niños no predicen las acciones de las personas utilizando leyes que vinculen las creencias y los deseos, sino figurándose que ellos mismos tienen las creencias y los deseos de la otra

persona e imaginando lo que ellos mismos harían si poseyeran esas creencias y deseos supuestos. Continúo luego con dos enfoques, el de los teóricos de la teoría, que postula que los niños, en este caso, desarrollan una teoría sobre la mente y, además, el que centra su atención en el papel de la experiencia, para finalizar, con el enfoque modular que propone la existencia de un componente innato que subyace al descubrimiento de la mente por los niños.

1.2.5.1. El desafío de las teorías simulacionistas

En su forma más común, la simulación se argumenta del siguiente modo: cuando un individuo atribuye estados mentales a otro para predecir o explicar su comportamiento se imagina a sí mismo en las mismas circunstancias que “ese otro” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006). De este modo, se produce según Gordon, (1996:15) “una transformación imaginativa que desencadena una serie de estados mentales (pensamientos, emociones, intenciones, etc.) que, a su vez, son estímulos inductores de cientos de comportamientos *off-line* o fingidos”.

Por ejemplo, si alguien se pone en el lugar de un sujeto que lleva una semana en el desierto sin beber una gota de líquido, posiblemente se figure que en tales circunstancias padecería un fuerte deseo de beber agua que, a su vez, causaría en él la intención de poner todos los medios viables para calmar su sed y evitar una segura deshidratación. Así también, en el caso de la tarea de falsa creencia expuesta en el punto 1.2.3., los niños de 4;6 años en adelante, con cierto dominio en los procesos simulacionistas, predicen lo que el personaje X piensa sobre el lugar donde se encuentra el objeto, imaginando mentalmente su propio pensamiento en el caso de encontrarse en el lugar de dicho personaje y actuando así con arreglo a su creencia equivocada. De este modo, tales estados mentales y disposiciones para la acción se atribuyen a la persona simulada. Los simulacionistas, por lo tanto, no consideran la mente como un sistema representacional recursivo con un dominio específico de conocimiento (como lo propone la ciencia cognitiva) sino, más bien, como una “mente la cual es usada para simular otras mentes”.

“En cualquier caso, para atribuir estados mentales, es un requisito imprescindible reconocerlos primero en uno mismo. No se puede suponer, por ejemplo, un deseo que nunca antes se ha experimentado «en carne propia»” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006:157).

Al respecto, la solución que da la perspectiva de la simulación a esta consideración depende del papel que ejerce “la primera persona” en las habilidades mentalistas. Por ejemplo, Paul Harris (1992) propone una versión introspectiva de las teorías simulacionistas. Para este autor el primer paso consiste en ser introspectivamente conscientes de los propios estados mentales. De modo que, en un segundo paso, esta conciencia en primera persona puede usarse, en situaciones análogas, para inferir estados mentales en otros a través de procesos de simulación. Harris acepta que el sistema cognitivo humano tiene un acceso “privilegiado” a sus propios estados mentales. Su teoría se centra, sobre todo, en la génesis de la competencia simulacionista de los niños. Propone una secuencia evolutiva con cuatro estadios:

- 1) Inicialmente, al final del primer año de vida, los niños “reproducen”, en su propio sistema perceptivo o emocional, las intenciones de otras personas en relación con objetos o metas presentes. Los niños sienten y perciben de la misma manera que el otro, imitando sus emociones o gestos hacia el objeto. El resultado final es una reproducción de la actitud intencional del otro *on-line* que permite al niño regular su propio comportamiento hacia el objeto en cuestión, por ejemplo, activando o inhibiendo su exploración. A su vez, los niños emprenden también formas de comunicación intencional tales como los actos “protodeclarativos”¹³ para tratar de compartir su experiencia acerca de los objetos.
- 2) El segundo estadio se produce en torno al año y medio. El único cambio es que el niño ya no “reproduce” sino que “atribuye” al otro la actitud intencional hacia el objeto todavía presente. Esta conquista proporciona la base para que el niño

¹³ Los actos “protodeclarativos” hacen referencia a la intención del niño de compartir con el adulto sus experiencias de las cosas a través de gestos o acciones significativas. Por ejemplo, cuando un niño en el parque señala con el dedo índice un avión que está cruzando el cielo y mira alternativamente al avión y a su madre, en general, lo que pretende es hacer partícipe a su madre del descubrimiento más que conseguir el avión (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006).

pueda regular dinámicamente la relación del otro con el objeto, por ejemplo, intentando desviar su atención o sus emociones hacia otro objeto.

- 3) El tercer estadio es decisivo. Desde el final del segundo año, la simulación se desliga progresivamente de lo presente e inmediato a través de la imaginación. El niño no necesita que los objetos estén presentes para reproducir las actitudes intencionales de los otros. Puede realizar una simulación *off-line*, imaginando o simulando metas ficticias.
- 4) Por último, sólo cuando el desarrollo de la imaginación es tal que permite simular *off-line* actitudes intencionales en relación con objetos “contrafácticos”, esto es contrarios a lo que él mismo percibe, el niño puede resolver la tarea clásica falsa creencia, hacia los cuatro años y medio.

En síntesis, desde esta perspectiva, lo que dota al niño de un poderoso artefacto mentalista, capaz de resolver la tarea clásica de Teoría de la Mente, es, a juicio de Harris, la alianza entre el acceso introspectivo en sus estados mentales y su capacidad de simulación.

Por su parte Gordon (1996) propone una teoría “radical” de la simulación mucho más cercana “al *quasi*-conductismo que a la introspección” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006). Gordon (1996), en su artículo sobre “simulación radical”, considera la simulación no sólo como una forma heurística de averiguar los estados mentales de los otros y predecir su conducta rápida y económicamente, usando al mínimo la potencia específica del cerebro sino que, además, asegura que incluso esta capacidad para captar los conceptos de mente y los diversos estados mentales depende de nuestra capacidad para simular a los otros. Según este autor, la mente funciona por prototipos conexionistas¹⁴ que no es necesario reconocer ni categorizar. Las

¹⁴ Como se anticipó al comienzo del capítulo, las versiones conexionistas ofrecen una explicación de los estados mentales como un sistema constituido por redes de activación, cada una de las cuales comprende un conjunto amplio de unidades subsimbólicas de procesamiento, similares a las neuronas que a su vez se encuentran unidas por conexiones con pesos diferenciados. La activación y la fuerza de conexión explican el comportamiento.

creencias y los deseos necesitan ser “usados” y en seguida tienen su influencia en el comportamiento. Rechaza por tanto la tesis que considera imprescindible el acceso introspectivo a nuestros propios estados mentales. Propone entonces un proceso al que denomina “rutinas de ascenso” –*ascent routines*– por medio del cual un sujeto logra responder a una cuestión compleja sobre sí mismo y sobre sus estados mentales respondiendo a otra cuestión semánticamente más simple que no versa sobre sí mismo sino sobre el objeto en cuestión.

A juicio de los investigadores Pascual, Aguado y Sotillo (2006) “las rutinas de ascenso” que Gordon postula no dotan a los niños de una comprensión genuina de los conceptos de mente y estados mentales ya que los niños sólo deciden sobre un objeto en cuestión para responder bien a preguntas sobre sus estados mentales ignorando, de hecho, que tales conceptos tienen una localización mental o que son sucesos sobre algo para un individuo en particular. Sin embargo, a juzgar por Gordon, la respuesta a cómo puede ser usada la simulación para atribuir estados mentales a otros como tales es simple. La simulación misma facilita el “soporte” –*bootstrap*– gracias al cual se adquieren tales conceptos. El principal componente que define a un estado mental es su localización mental y, precisamente, según este autor, este componente falla. De ahí que los niños más pequeños no resuelvan la tarea clásica de la creencia falsa pues, para darse cuenta de que una creencia es falsa, es necesario darse cuenta de que tiene una localización mental en un individuo particular. Plantea que cuando una “rutina de ascenso” se usa dentro del contexto de la simulación se abre un espacio lógico que facilita su comprensión. Dicho espacio lógico se abre cuando el simulador responde al “objeto en cuestión” desde varias perspectivas (por ejemplo, situándose en el lugar de X, de P o de Z) y atribuye a cada respuesta un lugar en ese espacio lógico. Al mismo tiempo, la simulación vincula cada respuesta a un individuo particular cuyas circunstancias y comportamiento (donde se apoya la simulación) confirman tal respuesta.

En definitiva, la simulación permite la reconceptualización de los sucesos como teniendo una localización mental para un individuo en particular. En cualquier caso, el desarrollo de la Teoría de la Mente consistiría en incrementar la habilidad para

hacer simulaciones cada vez más exactas, ya sea a través de la introspección (Harris, 1992), ya sea a través de la “rutinas de ascenso” (Gordon, 1996).

1.2.5.2. La defensa de los teóricos de la teoría

“Dentro del campo de lo mental, la imagen del mundo como lo completamente objetivo ejerce una poderosa fuerza sobre las teorías de la teoría –theory-theory–. La «teoría de la mente» se define como el sucesivo descubrimiento de «teorías» de modo semejante a las ciencias naturales que crean y abandonan sucesivas teorías acerca del mundo” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006:159).

Los representantes de este enfoque teórico sostienen que, como la ciencia, las teorías de la mente experimentan cambios. Los niños no pasan de un estado de carencia absoluta de teoría a tener una Teoría de la Mente completamente formada, análoga a la de un adulto. La lógica de fondo subyacente a los modelos de la teoría consiste en desarrollar ciertas clases de representaciones que permiten realizar ciertos tipos de inferencias. El concepto central de esta postura teórica es la noción de metarrepresentación, término que no sólo significa que las metarrepresentaciones son representaciones de representaciones, sino que, más bien, son representaciones de relaciones representacionales como tales relaciones, pues los elementos conceptuales, representacionales, de la Teoría de la Mente son las actitudes proposicionales¹⁵ que son ciertas formas de relación de determinados sujetos con ciertos contenidos de sus estados mentales (Dennett, 1991 [1987]).

En filosofía de la mente, desde una concepción proposicional de las representaciones mentales, se afirma que los sujetos humanos no sólo tenemos representaciones mentales sino que, además, estamos en cierta relación representacional con ellas. La relación representacional puede entenderse en términos de lo que se llama en filosofía “actitud proposicional”, esto es, la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental (Duarte y Español, 1998).

¹⁵ Cfr. Capítulo 3, sección 3.5.3.

De este modo, lo que se representa alguien cuando piensa acerca de las creencias, los deseos, las intenciones de otra persona o de sí mismo, son relaciones representacionales.

“Son, si se quiere expresar con un lenguaje más filosófico y abstruso, actitudes (formas de relación) proposicionales (con respecto a ciertos contenidos, que se suponen representados como proposiciones. Por eso la fotografía de *Las Meninas* no es una metarrepresentación. Es, eso sí, una representación (la fotografía de *Las Meninas*) de otra (el cuadro de *Las Meninas* en que se representan las verdaderas meninas). Pero no se trata de una representación de la relación representacional misma. Por el contrario, mi creencia de que usted sabe que *Las Meninas* es un cuadro de don Diego Velásquez es una metarrepresentación. Lo es porque la creencia es una representación mía acerca de una relación representacional (la de «saber») que usted mantiene con respecto a un contenido («*Las Meninas* es un cuadro de don Diego Velásquez»)” (Rivière y Núñez, 1998:101).

De modo que, según los teóricos de la teoría, el requisito básico para poseer una mente intencional consiste exactamente en la capacidad del niño de representar relaciones. La mente es considerada como un sistema representacional. Por lo tanto, hablar del desarrollo de una Teoría de la Mente supone hablar de la adquisición de formas cada vez más complejas y elaboradas de representación (Perner, 1994; Rivière y Núñez, 1998; Pascual, Aguado y Sotillo, 2006, entre otros).

Es precisamente Joseph Perner (1994) quien diferencia tres niveles representacionales sucesivos:

- 1) Durante el primer año de vida, las representaciones son modelos “únicos” de aspectos del mundo real. Llama “representaciones primarias” a esta modalidad representacional. Los modelos “únicos” no tienen por qué ser simples, pueden ser multimodales e integrar gran cantidad de información. En cuanto al tipo de relaciones que se dan, aún no son propiamente representacionales sino que se refieren a las relaciones de semejanza entre objetos, o a indicadores de atención de las personas que les rodean.

- 2) Desde el segundo año de vida, surgen las “representaciones secundarias”. A esta modalidad se la vincula cuando hay dos o más modelos simultáneos referidos a la misma situación. La manipulación simultánea de diferentes modelos del mundo es lo que permite desarrollar plenamente la noción de “objeto permanente” o realizar juegos de ficción y actividades de simulación. Los niños se convierten en “teóricos de la situación”, son capaces de jugar con las situaciones definiendo diferentes perspectivas sobre un mismo mundo-referente representado. En este caso, los niños poseen una concepción “mentalista” de la conducta. Los niños de tres años pueden afrontar la atribución de intereses o posibilidades deseables a las personas (*pensar en*) pero no interpretaciones erróneas (*pensar que*). En otras palabras, los niños comprenden de algún modo que la conducta se guía por estados internos de conocimiento y deseo, pero aún no son capaces de tomar en consideración las propiedades de las relaciones representacionales, en su calidad de tales relaciones, para predecir conductas en situaciones en que podría existir “una colisión” entre las representaciones que el niño tiene y las atribuibles a otros, en función de sus fuentes de acceso informativo (Rivière, 1998).

- 3) Por último entre los cuatro y cinco años, surge la habilidad para entender que algo –otro organismo– representa a algo, llama a esta modalidad metarrepresentación. El niño se convierte entonces en un “teórico relacional”, es decir, comprende universalmente las relaciones representacionales como tales. Sólo cuando el niño sustituye su “teoría ingenua de la representación” por una “teoría relacional”, pasa de ser un mentalista ingenuo a ser un “diestro” teórico de la mente (Rivière, 1998).

Henry Wellman (1995 [1990]), por su parte, se centra más en el desarrollo de un proceso de diferenciación conceptual progresivo que en la idea de cambio representacional. La Teoría de la Mente, según su punto de vista, se va convirtiendo

en un sistema teórico cada vez más refinado y poderoso, cuyos supuestos son en todo momento mentalistas.

Postula que al principio, alrededor de los dos años, los niños adquieren dos conceptos mentales básicos, que son los protoconceptos de percepción y de deseo. Estos difieren de los análogos adultos en que no son realmente representacionales, se trataría de una “psicología del deseo y de la percepción simple”, es decir, los niños comprenden que las personas están subjetivamente conectadas con las cosas en el sentido de tener una experiencia interna de lo que quieren o de lo que ven, pero no que se representan mentalmente tales cosas (Bartsch y Wellman, 1995). Los deseos están dirigidos hacia los objetos y las percepciones que son relaciones causales simples entre objetos y personas, lo que implica que ni siquiera tienen la idea de percepción falsa.

En un segundo paso, alrededor de los tres años, tanto los conceptos de deseo como de creencia incluyen ya un componente representacional, cuando los niños son capaces de representarse a sí mismos y a los otros. Pero el concepto de creencia aún se considera como una simple copia de un estado real del mundo: si alguien cree algo tiene que ser verdad. De hecho, a esta edad los niños fallan en la prueba de falsa creencia pues aún no entienden que alguien puede tener una creencia falsa sobre algo.

En cambio, entre los cuatro y los seis años, aproximadamente, los niños empiezan a ser conscientes de que las “representaciones mentales son construcciones interpretativas de la realidad” (Wellman, 1995).

“Una fuente de evidencia que puede demostrar la creciente visión interpretativa de la representación en niños pequeños constituye el conocimiento infantil de lo que Forguson y Gopnik (1988) han denominado diversidad de representación. Estos autores vienen a señalar que en todas las representaciones y productos interpretativos es probable que dos personas tengan ideas diferentes en muchos aspectos. Tus interpretaciones no serán idénticas a las mías; tus constructos –basados en tus propias ideas, preferencias, predilecciones y demás subjetividades previas– serán diferentes a las mías. En suma nuestras representaciones serán diversas” (:260).

En resumen, desde la perspectiva de los teóricos de la teoría los conceptos de los estados mentales son entidades teóricas que los niños postulan para explicar y predecir las interacciones humanas. Estas teorías no niegan que los niños experimenten en “primera persona” estados mentales. Hay experiencia, pero tal experiencia es indirecta e informada por la teoría que poseen en cada momento. Además, las teorías no son estáticas, sino que pueden ser rechazadas por nuevas evidencias, esto es, son susceptibles de ser reemplazadas por una nueva teoría. O, al menos, si no es totalmente reemplazada, sí es revisada y ampliada, como ocurre a veces con las teorías científicas al hacer frente a nuevas evidencias. En este enfoque, la experiencia juega un papel formativo esencial en el carácter fluctuante de la teoría dado que suministra información que no puede ser proporcionada por la sola presencia de la teoría, permite entonces que la misma sea revisada y mejorada. La psicología de la percepción y del deseo infantil llega a ser progresivamente psicología de las creencias y de los deseos a través de la experiencia de cómo, de forma repetida, la gente se comporta de modos particulares que requieren para su explicación un concepto determinado de creencia y de deseo.

1.2.5.3. El papel de la experiencia

Los diferentes enfoques presentados hasta el momento toman el desarrollo de la Teoría de la Mente como un fenómeno esencialmente interno del individuo. Sin embargo existe, además, una perspectiva teórica que centra su interés en descubrir el carácter social de la mente y qué papel juega lo social, la cultura en la formación de los conceptos de los estados mentales. De hecho, desde todos los puntos de vista expuestos, lo social interviene en algún momento del proceso. El mundo social proporciona datos a las teorías simulacionistas sobre cómo los niños ayudados por el lenguaje del adulto construyen su experiencia fenoménica de los estados mentales y la relacionan con la experiencia de los otros. Los teóricos de la teoría también se valen de los datos de la experiencia para la construcción de conceptos y de nuevas teorías. Finalmente, para las posturas nativistas, el lenguaje y la maduración son los responsables de suscitar el “desencadenamiento” de los conceptos innatos. Es

innegable que las prácticas sociales dentro de una cultura son esenciales para que los niños adquieran el lenguaje y entiendan las reglas sociales de su cultura y, en definitiva, desarrollen una Teoría de la Mente.

En el marco de la psicología cognitiva, ha sido Jerome Bruner (1980, 1984, 1988, 2002) uno de los investigadores que más se ha ocupado de poner en relieve el importante papel del lenguaje en la construcción de los conceptos de los estados mentales. Para este autor, desde el principio los padres consideran intencionales los gestos de sus hijos, de tal modo que los niños, poco a poco, van aprendiendo el carácter intencional de sus propios gestos. Además, durante el crecimiento, los padres continuamente hablan de sus creencias, pensamientos, emociones y deseos, y también de las creencias, pensamientos, emociones y deseos de los otros. Esta actividad facilita el uso y el significado de los conceptos mentales hasta tal punto que hace plenamente conscientes a los niños de sus propios estados mentales y de los ajenos. Desde este punto de vista el desarrollo lingüístico es inherente al desarrollo del mundo intencional del niño ya que considera los conceptos de los estados mentales inmersos dentro de las prácticas habladas de una cultura.

Es indudable que el pensamiento de Lev Vygotsky constituye la base teórica a favor de una postura más externalista. Vygotsky fue el primero en dar una explicación causal de los procesos psicológicos desde un marco histórico y social. Este autor se apropia de la “teoría del cambio dialéctico” de Marx para explicar el desarrollo como una resolución de fuerzas conflictivas. Pero este cambio no se da dentro del individuo sino fuera. La idea central del pensamiento vygotskyano es que la experiencia primera que tiene un individuo de sus procesos psicológicos superiores es social, no personal. Su teoría se condensa en dos conceptos esenciales: mediación e interiorización.

Vygotsky (1979) extiende la teoría de Engels de la interacción del hombre con el entorno mediada por instrumentos e incluye los signos como una clase de herramienta más, mediadora del comportamiento humano. De ahí la importancia mediadora del lenguaje. El uso de los signos es un proceso social que posteriormente

se va interiorizando. Desde esta perspectiva teórica, ninguna función en el desarrollo cultural del niño aparece a la vez o en dos planos. Primero aparece entre los seres humanos como una categoría interpsicológica y después dentro del niño como una categoría intrapsicológica (Vygotsky, 1969). En otras palabras, el habla comienza como un hecho social que se va interiorizando a través de los monólogos infantiles hasta convertirse en lenguaje interior (Cfr. Capítulo 2).

Con la interiorización del sistema de signos se produce una modificación completa del pensamiento, el pensamiento se hace lingüístico; el lenguaje se constituye como instrumento del pensamiento. La función mediadora e interiorizadora del lenguaje acontece en un espacio denominado por Vygotsky (1979) “Zona de Desarrollo Proximal” que se define como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por los problemas que el niño resuelve con total independencia, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por los problemas que el niño resuelve con ayuda del adulto o en colaboración con un par más capaz. Para quienes sostienen la importancia de la experiencia en el desarrollo de la Teoría de la Mente, dicha capacidad se considera como una actividad mental dentro de la zona de desarrollo próximo dado que tal competencia se origina en la interacción social y después se interioriza a través del lenguaje como el más importante mediador.

“Dunn (1999), por ejemplo, apoya esta postura externalista al estudiar algunos aspectos de la vida familiar y el discurso, y su relación con los resultados en la tarea clásica de la creencia falsa. La conclusión de Dunn es que el desarrollo de la «Teoría de la Mente» está mediado por el habla y la interacción dentro de la familia. Además, como ha señalado Gopnik (1990) el período de mayor desarrollo de la «Teoría de la Mente» coincide justo con el período de mayor desarrollo del lenguaje” (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006:163).

Según Janet Astington (1998) los niños entienden el mundo social al mismo tiempo que el mundo social les proporciona las herramientas para entender.

“La interacción social es en realidad una interacción de mentes, de estados mentales, pero estos estados tenemos que comunicarlos a otros. Tenemos que hacer que la otra persona sepa que deseamos algo, o que queremos que crea algo, etc. Los seres humanos

no leen el pensamiento, no es sentido telepático en todo caso, y para saber lo que piensa otra persona, tenemos que intercambiarnos esa información. Tenemos que «ponernos en contacto», «hacer entender», o «lograr comunicar»; todas estas expresiones son formas comunes de referirse a la comunicación que es básica para la interacción social, y esta comunicación implica con frecuencia, aunque no exclusivamente el lenguaje” (Astington, 1998:60).

En resumen, desde esta perspectiva, el funcionamiento de los símbolos lingüísticos (incluido, por supuesto el lenguaje mentalista) emergería de fuera adentro, comenzando con una historia de los símbolos en el mundo y llegando a cómo las representaciones en la cabeza adquieren nuevas propiedades en virtud del hecho de que representan símbolos y pueden mediar el pensamiento (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006).

1.2.5.4. La interpretación de las teorías innatistas al modelo de la teoría-teoría

Entre los teóricos de la teoría, algunos autores apoyan la idea de la teoría y del cambio teórico desde una perspectiva mucho más nativista que las expuestas en el apartado 1.2.5.2. Desde el punto de vista innatista, estos investigadores sostienen que la Teoría de la Mente radica básicamente en los procesos de desarrollo ontogenético del individuo, sin negar algún tipo de experiencia para su desencadenamiento. Las diferentes teorías mentalistas con las que los niños se encuentran se consideran, entonces, como diferentes etapas en la maduración de su facultad innata de Teoría de la Mente.

Las teorías innatistas dentro del marco teórico de las teorías de la teoría toman el término “teoría” en su sentido más literal. Por lo tanto, consideran que los conceptos de los estados mentales son entidades teóricas postuladas y organizadas por leyes causales que son usadas para explicar un amplio rango de evidencia (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006). Sin embargo, la teoría en la interpretación nativista no es adquirida por procesos de teorización, sino que, más bien, es innata y sigue un

camino de maduración biológica genéticamente determinada. Los modelos innatistas son mucho más acordes con los enfoques “duros” de la psicología cognitiva que las teorías de la teoría o de la simulación.

Ahora bien, al analizar esta posición algunos sostienen que la capacidad de explicar y predecir la conducta en términos mentales se fundamenta en “mecanismos” innatos. Si bien la mayoría de los autores coincide en reconocer que, en el momento del nacimiento, los niños disponen de algún tipo de información estructural sobre los rostros humanos prefijada de manera innata, esto no excluye la necesidad de algún aprendizaje posterior (Karmiloff-Smith, 1994). Incluso señalan que puede haber una serie de precursores innatos que sin ser específicos faciliten su desarrollo ya que muchos de estos autores acuerdan en la existencia de un estado inicial innato que es deficiente en el autismo (Pascual, Aguado y Sotillo, 2006). La cuestión que se debate entre los defensores de esta postura teórica es si tales estructuras o capacidades innatas, no siendo específicas, se modifican con el desarrollo hasta llegar a una Teoría de la Mente adulta o, por el contrario, constituyen desde el principio un “mecanismo de Teoría de la Mente” a modo de “módulo u órgano mental” (Fodor, 1986) para referirse a esa capacidad natural humana de ver las cosas a través del “periscopio mental” que la experiencia se encarga de poner en funcionamiento pero no de modificar.

Para esta línea de pensamiento, los procesos mentales son inconscientes y computacionales. La explicación teórica más influyente de las teorías computacionales sobre Teoría de la Mente es la de Alan Leslie (1994). Aunque la teoría de Leslie se encuentra dentro de las “teorías representacionales” y de los “modelos computacionales duros” de la psicología cognitiva no toma la noción radical de módulo fodoriano y difiere de la noción de metarrepresentación de Perner.

Para Leslie (1994) los subsistemas de procesamiento especializados, los módulos, establecen conexiones con las propiedades del mundo que procesan. Para este autor, el desarrollo de la Teoría de la Mente se realiza a través de la maduración

neurológica de una sucesión de tres dominios específicos y mecanismos modulares vinculados a las personas –agentes– y a los objetos –no agentes.

El primer mecanismo, llamado “mecanismo de la teoría del cuerpo” –*Theory of Body Mechanism* (ToBY)–, se desarrolla en el primer año de vida. Gracias a este mecanismo los niños reconocen, entre otras cosas, que el agente tiene una fuente de energía propia que le permite moverse por sí mismo.

Los otros dos son los “mecanismos de la Teoría de la Mente” propiamente dicha –*Theory of Mind Mechanisms* (ToMM)–, que se refieren a la intencionalidad del agente más que a sus propiedades mecánicas. El ToMM se pone en marcha a finales del primer año y permite al niño asignar a las personas y a otros agentes estados intencionales como percibir el entorno y perseguir metas determinadas. El segundo mecanismo del ToMM comienza a desarrollarse en el segundo año de vida y permite al niño representarse a los agentes con actitudes hacia la verdad de las proposiciones, lo que los filósofos denominan actitudes proposicionales, esto es, procesa metarrepresentaciones denominadas por Leslie “M-representaciones”.

Sin embargo, “no queda claramente explicado por qué transcurren casi tres años entre el momento en que los niños comienzan a hacer juegos de ficción y aquel otro en que se hacen capaces de engañar o comprender falsas creencias en situaciones experimentales. La idea reciente de Leslie (1992; Leslie y Roth, 1992; Leslie y Thaiss, 1992) es que hay otro mecanismo (un «seleccionador de procesos», o SP) que hay que añadir a ToMM para explicar el desfase: este mecanismo tendría la función de seleccionar para fines de inferencia las representaciones M, resistiéndose a las fascinaciones de la realidad presente. Sería SP y no ToMM el sistema aún no suficientemente desarrollado en los niños de menos de 4-5 años: éstos serían capaces de crear metarrepresentaciones (incluyendo agentes y relaciones informativas), pero no seleccionarlás para hacer inferencias. La crítica de Perner (1993) al carácter *ad hoc* de esta explicación podría ser bastante sensata” (Rivière, 1998:118).

Leslie sostiene, además, que aunque la experiencia puede ser necesaria para poner en marcha estos mecanismos no determinan su naturaleza. Su concepto de representación difiere del planteado por Perner (1994). Esta diferencia tiene como soporte conceptual “el isomorfismo profundo” que Leslie establece entre el juego de ficción y la actividad lingüística mentalista del niño, esto es, entre el juego de ficción y los enunciados mentales intencionales. Según este autor, en ambos casos se “suspenden” las relaciones ordinarias de referencia, de existencia y de verdad¹⁶ que existen entre las representaciones primarias de Perner y las cosas, las situaciones o los acontecimientos del mundo.

En el juego de ficción, los niños “alteran las relaciones normales de referencia” al sustituir unos objetos por otros, al igual que la opacidad referencial altera las relaciones de referencia de los enunciados mentalistas. Los niños, mientras juegan, suelen “ignorar” las verdaderas propiedades de las cosas, de forma semejante a como los enunciados intencionales suspenden el compromiso de verdad de las proposiciones sometidas a los verbos mentales, y “fingen objetos imaginados” que no tienen por qué existir, del mismo modo que en los enunciados mentales no hay un compromiso con la existencia de los referentes de las proposiciones. En otras palabras, la estructura del juego de ficción de los niños debería entenderse como el cálculo de una relación computacional de tres términos entre un agente (el propio niño), una representación primaria (los objetos reales con los que el niño está jugando) y una representación secundaria, “desacoplada” del contenido de la ficción. Para Leslie, lo específico de la Teoría de la Mente está en la noción de “representación entrecomillada o desacoplada”. El desacoplamiento permite al niño tratar el contenido que es objeto de la ficción al margen de las relaciones normales que conlleva la representación de objetos o acontecimiento reales.

“Así, cuando un niño de tres años coge un trozo de madera y dice: «Vale, esto es un coche, brrrrm, brrrrmm, brrmm...», el cómputo de esta ficción implica:

¹⁶ “Tenemos así tres características que, en conjunto, definen la propiedad de intencionalidad, que poseen los enunciados mentalistas con verbos de creencia: (1) la verdad de los enunciados completos no compromete con la verdad de las cláusulas sometidas a tales verbos, (2) ni compromete con la existencia de elementos que contienen, (3) ni permite sustituir los términos de ellas por otras expresiones con los mismos referentes (...). Para Leslie, éstas son, en realidad, marcas o <huellas lógicas> de metarrepresentación” (Rivière, 1998:111).

FINGIR ([Agente: niño] [Representación Primaria: una estructura mental que representa el hecho de que el objeto que hay encima de la mesa es un trozo de madera] [Representación desacoplada: una copia de la estructura mental anterior, pero aislada de las descripciones verídicas y representando a «el coche»])” (Karmiloff- Smith, 1994:160).

Es la representación temporalmente desacoplada la que se “desvirtúa”, no las representaciones primarias, que siguen conservando sus relaciones representacionales normales. La representación desacoplada implica una distinción entre una actitud proposicional (yo *finjo/imagino* que) y un contenido proposicional (este trozo de madera) (es un coche).

Para finalizar, si bien Leslie coincide en situar el origen de esta capacidad de ficción a la misma edad a la que Piaget sostenía que la función simbólica (imágenes mentales, lenguaje, juego de ficción, imitación diferida, dibujo) entraba a formar parte de la competencia cognitiva del niño, a diferencia de éste sostiene que lejos de ser una capacidad de dominio general en el desarrollo, las actitudes proposicionales que subyacen a la estructura del juego de ficción son modulares, dado que aproximadamente a los 18 meses se activa un módulo metarrepresentacional que se encuentra codificado genéticamente y se pone en marcha por maduración cerebral.

Al respecto, Karmiloff-Smith (1994) señala que si bien resulta bastante probable que haya en juego algunas predisposiciones determinadas de manera genética, esta idea no debería negar automáticamente la influencia epigenética del ambiente sociocultural en el desarrollo de la Teoría de la Mente.

“Más aún, aunque los cálculos de la Teoría de la Mente puedan acabar siendo de dominio específico, esto no significa necesariamente que constituyan un módulo en el sentido plenamente fodoriano del término, aunque sí podría ocurrir un proceso de modularización progresiva” (:161).

Es de destacar la importancia que Leslie asigna a las actitudes proposicionales en el juego de ficción ya que implican la atribución a uno mismo, a los compañeros de juego y a los objetos de identidades, emociones y experiencias que no se

corresponden con la realidad y que necesitan del lenguaje para expresarse tal como ocurre comúnmente cuando los niños anticipan, por ejemplo, “dale que yo era la mamá y vos mi hijo y vos estabas llorando porque querías comer un helado y yo te decía que no porque...”.

En resumen, parece ser que tanto las propiedades psicológicas del juego de ficción como las lógicas de los enunciados penalistas constituyen, en último término, las metarrepresentaciones. Para Leslie, el dominio de la Teoría de la Mente es un reflejo del desarrollo de un subsistema mental que crea y manipula metarrepresentaciones, en tanto que las inferencias mentalistas (X *finge* que “el trozo de madera es un auto”) y las pautas de juego simbólico (“este trozo de madera es un auto”) tienen en común el hecho de emplear metarrepresentaciones, “no es extraño que existan propiedades del juego simbólico que presentan un curioso paralelismo con las propiedades lógicas de los enunciados de creencia” (Rivière, 1998). Para Leslie, el proceso de formación de ToMM puede concebirse como un proceso de “desacoplamiento”, de formación de un nuevo plano representacional que no se da ni en los bebés de pocos meses ni en otros animales. La fase crítica de ese proceso se sitúa entre los 18 meses y los 5 años. El juego de ficción (cuyas formas más rudimentarias aparecen en el segundo año de vida) es ya una expresión del módulo mentalista (Rivière, 1998).

1.3 CONCLUSIONES

En esta síntesis de las posturas más importantes sobre desarrollo cognitivo, centrada en el tratamiento de algún problema, es posible observar las similitudes y las diferencias de enfoques teóricos iniciales, de predicciones realizadas y de interpretación de los resultados obtenidos respecto del concepto de representación en general, y de la capacidad de los niños de atribuir estados mentales propios y ajenos conocida como Teoría de la Mente, en particular:

- a) el concepto de *desarrollo cognitivo* es diferente en los estudios piagetianos, neopiagetianos, innatistas y socioconstructivistas: en el primer caso, Piaget postula un modelo de estadios que produce cambios globales que abarcan distintos dominios más o menos simultáneamente, es decir, cambios generales que afectan la totalidad de los dominios; en el segundo, Karmiloff-Smith propone un modelo de fases recurrentes de desarrollo que ocurren en un momento distinto en cada microdominio y dentro de cada dominio se producen de manera repetida, esto es, los cambios ocurren en diferentes momentos para cada dominio en particular; en el tercer caso, la tesis innatista proyecta una imagen distinta del niño pequeño, esta posición defiende que el desarrollo de las capacidades cognitivas está guiado por principios innatamente establecidos y específicos para cada dominio y que estos principios determinan las entidades sobre las que tiene lugar el aprendizaje posterior; en el caso particular del enfoque computacional, Fodor toma como sujeto de estudio al adulto y no se plantea el tránsito de un conocimiento sensorio-motor a un conocimiento puramente mental sino que se concentra en este último; finalmente Bruner plantea el desarrollo cognitivo por medio de tres modalidades de representación; define el desarrollo cognitivo por la adquisición de la capacidad para manipular herramientas representacionales cada vez más poderosas;
- b) si bien el concepto de *representación* es diferente en los distintos enfoques presentados, hay acuerdo en considerar los dos años como edad aproximada de comienzo de la función representacional: en la teoría piagetiana representación y simbolización casi se identifican; en un sentido amplio Piaget asimila representación con pensamiento, y en un sentido restringido, la representación equivale a “evocación de realidades ausentes”, identificándose así con la simbolización; para las teorías neopiagetianas e innatistas modulares la representación es el medio sobre el que se realizan las operaciones concebidas como computaciones, esto es, representar está vinculado originalmente a conocimiento implícito “en” la mente, según Karmiloff-Smith, y a “entes” que designan o representan fenómenos o estados de la realidad externa en las teorías modulares, entonces, *pensar* es operar con representaciones mentales; finalmente

para Bruner las representaciones son reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos;

- c) el *mecanismo de recursividad* aparece vinculado al concepto de representación en los enfoques neopiagetianos y cognitivos de orientación computacional dado que las operaciones de la mente sobre representaciones son a su vez representaciones. *Pensar* en este paradigma es un proceso esencialmente recursivo y se corresponde con el concepto de metarrepresentación; esto es, representaciones de segundo orden: la habilidad para comprender que las personas pueden tener una representación de su propia representación del mundo.
- d) si bien la noción de *metarrepresentación* es un concepto central en Teoría de la Mente, su interpretación difiere en los enfoques neopiagetianos y cognitivos: según el modelo de Leslie, metarrepresentación equivale a representación de segundo orden; según la perspectiva de Perner, a representaciones terciarias. No obstante estas diferencias, todos los enfoques acuerdan en el concepto de actitudes proposicionales (Dennett,1991) que plantea que nos enfrentamos al mundo con una actitud intencional;
- e) hay acuerdo entre los diferentes enfoques de la psicología del desarrollo en: a) utilizar la expresión Teoría de la Mente (Premack y Woodruff, 1978) para designar la capacidad de los niños de atribuir estados mentales propios y ajenos tales como, pensamientos, deseos, creencias, intenciones, emociones y b) considerar la Prueba de Falsa Creencia (Wimmer y Perner, 1983) para determinar el momento en que los niños demuestran ser capaces de atribuir estados mentales propios y ajenos alrededor de los 4;6 años;
- f) hay acuerdo, además, entre las posturas neopiagetianas y socioconstructivistas en plantear que el período de mayor desarrollo de la Teoría de la Mente coincide con el período de mayor desarrollo del lenguaje;

- g) hay desacuerdo entre los enfoques neopiagetianos, socioconstructivistas y cognitivos de orientación computacional respecto del concepto de psicología popular: algunas líneas de pensamiento más radicales dentro de la psicología cognitiva no reconocen a la psicología del sentido común, o intuitiva, como una teoría de carácter pre-científico. No obstante quienes efectivamente apoyan a la psicología popular acuerdan que la Teoría de la Mente es un pre-requisito fundamental para dicha teoría;
- h) si bien hay diferencias entre las diversas líneas de investigación en Teoría de la Mente respecto de cuándo y cómo los niños adquieren esta capacidad inferencial, la mayoría comparte la presencia de, al menos, cuatro componentes fundamentales: a) comprensión de que los estados mentales, como por ejemplo los deseos y las creencias, son entidades diferentes a los objetos físicos; b) comprensión de la relación causal bidireccional que existe entre los estados mentales y el mundo externo y la comprensión epistemológica de que los estados mentales surgen de la experiencia en el mundo a través de procesos como la percepción, las emociones y los estados psicológicos; c) comprensión de las representaciones de primer orden, esto es, el hecho de que nuestra representación del mundo puede ser diferente del modo en que el mundo es y que diferentes personas pueden tener diferentes representaciones del mundo y d) comprensión de las representaciones de segundo orden, es decir, la habilidad para comprender que las personas pueden tener una representación de su propia representación del mundo.

Dado que la postura teórica desde la que realicé la investigación es la que considera que el desarrollo lingüístico es inherente al desarrollo del mundo intencional del niño y que los conceptos de los estados mentales están inmersos dentro de las prácticas habladas de una cultura es que utilizo como marco teórico global el enfoque planteado aquí como neopiagetiano, es decir, los trabajos de Karmiloff-Smith y el de la psicología cognitiva sociocultural, centralmente, el planteo de Bruner y de los teóricos que postulan el papel fundamental de la experiencia en la adquisición de la

Teoría de la Mente, aun cuando existan algunos puntos de divergencia en sus ideas centrales y en sus pautas metodológicas.

A pesar de esto, considero que, desde el punto de vista teórico, los estudios de ambos autores resultan complementarios ya que sus posiciones reconocen la existencia de una psicología de sentido común que caracteriza a cada cultura: en la perspectiva de Karmiloff-Smith debe entenderse como un proceso gradual de modularización; en el caso del punto de vista de Bruner como un aprendizaje que se realiza naturalmente al tiempo que se aprende a usar el lenguaje que se adquiere y a realizar las transacciones interpersonales relativas al mundo social. Ambos autores reconocen el papel formativo que la interacción social desempeña en el desarrollo de la Teoría de la Mente sin descuidar otros factores endógenos.

“Es necesario diferenciar entre el papel que tiene la cultura impartiendo nuevos conocimientos a los niños y el papel de los patrones de interacción social en general. A los niños no hay que enseñarles los cálculos de la Teoría de la Mente, sino que éstos se desarrollan de manera espontánea y, en principio, inconsciente. Pero es posible que la interacción social desempeñe un papel más importante en el campo de la Teoría de la Mente que en ningún otro, incluido el lenguaje. En la psicología del sentido común del niño hay varios aspectos en los que, desde el principio, el conocimiento se encuentra más en la estructura de la interacción social con los miembros de la propia especie que simplemente en la percepción y representación del mundo por parte del niño” (Karmiloff-Smith, 1994:153).

Mi punto de vista coincide con el de Karmiloff-Smith en que los niños recién nacidos disponen de información estructural innata que les permite reconocer a los miembros de su propia especie; que la Teoría de la Mente se basa en las representaciones y mecanismos específicos que sirven de sustento a las actitudes proposicionales; que el lenguaje de los verbos de estado mental constituye un componente esencial de las actitudes proposicionales; que aunque el lenguaje no sea necesario para las primeras manifestaciones de las actitudes proposicionales, posteriormente está íntimamente relacionado con el desarrollo de la Teoría de la Mente; que la Teoría de la Mente implica la realización de inferencias basadas en entidades no observables (estados

mentales tales como los pensamientos, creencias, deseos, intenciones, emociones); que la Teoría de la Mente incorpora un conjunto coherente de explicaciones sobre los vínculos causales entre estados mentales y conductas, a partir de los que pueden predecirse acciones futuras.

Así también, coincido con Bruner y con los autores que defienden el papel de la experiencia como condición para una Teoría de la Mente ya que los niños entienden el mundo social al mismo tiempo que el mundo social les proporciona las herramientas para entender. El lenguaje es la herramienta mediadora que permite comunicarnos, ponernos en contacto, hacernos entender, hacer que la otra persona sepa que deseamos algo o que queremos que crea algo.

Finalmente, coincido con estos autores en algo fundamental: la importancia que tiene el lenguaje como sistema conjunto de comunicación y representación, que se adquiere/aprende en contextos sociales y que actúa como regulador cognitivo sobre el que se sustentan procesos internos y además, el interés de ambos respecto de cómo el uso de herramientas culturales amplía nuestras restricciones biológicas, tema a desarrollar en el próximo capítulo.

Capítulo 2

La acción mediada por herramientas culturales

“El enfoque específico que adopto involucra a la acción mediada como unidad de análisis. En términos de Burke, esto implica una versión de la dialéctica entre el agente y la instrumentalidad. He elegido centrarme en la «relación» proporcionada por estos dos elementos de la péntada de Burke por una razón específica: creo que gran parte de lo que hacemos en las ciencias humanas se centra con demasiada estrechez en el agente aislado y que una forma de superar esto puede ser reconocer el papel que juegan «los modos de mediación» o «herramientas culturales» (términos que empleo de manera indistinta) en la acción humana” (Wertsch, 1999:40).

Con estas palabras James Wertsch (1999) hace referencia, en su libro *La mente en acción*, a lo que considera una forma de “vivir en el medio”. Desde una perspectiva sociocultural de la psicología, la influencia de los escritos de Kenneth Burke es innegable. Varias de sus ideas han sido basales para elaborar una descripción de la investigación sociocultural. El punto de partida del “modelo dramático” de Burke consiste en tomar a la acción humana como fenómeno básico de análisis. James Wertsch (1999) señala que su definición de “dramaticidad” será de especial importancia ya que “proporciona un marco adecuado para un conjunto de métodos y afirmaciones más concretos” y que, además, este supuesto ofrece las bases necesarias como para poder establecer vínculos entre las ideas de Burke y las de figuras tales como Lev Vygotsky (1979, 1991), Mijail Bajtín (1985 [1972]) y el propio Wertsch (1999), entre otros. Aunque puedan establecerse diferencias entre estos autores, en un nivel general puede estimarse que todos ellos toman la acción humana como su unidad de análisis fundamental. En todos los casos, el interés primordial se centra en “describir, interpretar o explicar la acción, en tanto opuesto a fenómenos como la conducta, la estructura psíquica, o las actitudes” (Wertsch, 1999:32).

En el caso de Burke, la noción de acción se une a la de “motivo”, esto es, “lo que está en juego cuando decimos qué hace la gente y por qué lo hace”. Postula su definición de la “péntada”, su papel en el enfoque dramático de la acción humana y sus motivos.

“Usaremos cinco términos como principios generadores de nuestra investigación: acto, escena, agente, agencia y propósito. En una declaración cabal de los motivos, hay que tener alguna palabras que designe el *acto* (lo que sucedió, en el pensamiento o en los

hechos) y otra que se refiera a la *escena* (el trasfondo del acto, la citación en la que tuvo lugar); además, hay que señalar qué persona o qué clase de persona (el *agente*) realizó ese acto, qué medios o instrumentos utilizó (la *agencia*) y cuál fue su *propósito*. Muchos podrán disentir marcadamente respecto de los propósitos de un acto determinado, o sobre el carácter de la persona que lo hizo, o cómo lo hizo, o en qué clase de situación actuó; quizá puedan, incluso, insistir en el uso de palabras totalmente diferentes para nombrar al acto en sí; pero, aunque así sea, cualquier descripción completa de los motivos ofrecerá *algún tipo* de respuesta a estas cinco preguntas: ¿qué se hizo (acto)?, ¿cuándo o dónde se hizo (escena)?, ¿quién lo hizo (agente)?, ¿cómo lo hizo (agencia)? y ¿por qué lo hizo (propósito)? (Burke, 1969, p. XV).¹⁷

Si bien los elementos de la péntada pueden parecer sencillos, Wertsch (1999) señala que sólo se trata de una “falsa simpleza” sobre todo cuando se los considera en toda su complejidad ya que “las implicaciones metodológicas de las ideas de Burke resultan amplias y profundas para los estudios socioculturales” (:35).

El análisis de la acción mediada o “del «agente que actúa con modos de mediación» (Wertsch, Tulviste y Hagstrom, 1993), ofrecen importantes ideas para la mejor comprensión de las otras dimensiones de la péntada: la escena, el propósito y el acto” (:49).

En el caso particular de esta investigación, el agente (niño/a) se relaciona con un instrumento (fotografía-consigna escrita) a través de un propósito (resolver una tarea discursiva) en un contexto común (la escuela). El acto “lo que sucedió en el pensamiento o en los hechos” apela nuevamente a una herramienta cultural que permite su resolución, el lenguaje escrito.

“El lenguaje, los números, las fotografías, los mapas y gráficos son sólo algunos ejemplos de variedad inmensa de símbolos que utilizamos en nuestra vida cotidiana. Desde el nacimiento, los niños ingresan en una compleja y cada vez más creciente telaraña simbólica expandiéndose enormemente en los primeros años de vida la capacidad para producir y comprender sistemas y objetos simbólicos. Utilizamos símbolos para comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, para regular nuestra

¹⁷ Citado en Wertsch (1999:34).

conducta, representarnos la realidad y realizar inferencias. Nos relacionamos a través de símbolos y pensamos sirviéndonos de ellos” (Salsa, 2004:8).

El tema que se desarrolla a continuación resulta complejo en su tratamiento y excede el interés de este capítulo cuyo objetivo es centrar la atención en las herramientas culturales (fotografía-lenguaje escrito) como mediadoras involucradas en la acción de resolver una tarea discursiva de resolución de problemas. Si bien dichas categorías, como recién se mencionó, hacen referencia a autores como Kenneth Burke, James Wertsch, Lev Vygotsky, entre otros, he decidido centrarme en este último por considerar su planteo sobre mediación e instrumento, el que más se ajusta a los requerimientos teóricos de este trabajo de investigación.

En primer término expongo los conceptos de mediación e internalización, ambos propuestos por Vygotsky y necesarios para comprender la acción mediada por instrumentos simbólicos culturales. En segundo término, describo las características generales de la fotografía y del lenguaje escrito, como dos clases particulares de herramientas simbólicas de mediación. Establezco, además, un posible vínculo de análisis entre la comprensión lectora de una fotografía y los conceptos de *modelo de situación referencial* y de *transformación* postulados por van Dijk (1997 [1978], 1983), dado que uno de los problemas que se encadena con la tarea de resolución discursiva que planteo en la presente investigación demanda transformar representaciones mentales en material lingüístico.

2.1. MEDIACIÓN E INTERNALIZACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKY

2.1.1. Presupuestos generales

Lev Vygotsky (1979), sin lugar a dudas, ha sido uno de los pensadores que más se ocupó en enfatizar el papel central que la competencia simbólica juega en el

desarrollo cognitivo. Para Vygotsky la actividad no es respuesta o reflejo solamente sino que implica un componente de transformación del medio con ayuda de instrumentos. El concepto de actividad está estrechamente relacionado con el de mediación. Durante la última década de su vida, la noción de mediación se volvió cada vez más importante para quedar reformulada definitivamente en su teoría sobre el funcionamiento mental.

Según Vygotsky (1979), la historia filogenética de la inteligencia práctica del hombre está estrechamente ligada no sólo al dominio de la naturaleza, sino también al dominio de sí mismo. Desde su punto de vista, difícilmente la historia del trabajo y la historia del habla pueden comprenderse la una sin la otra. El hombre no sólo creó instrumentos de trabajo mediante los que sometió a su poder las fuerzas de la naturaleza sino que, además, inventó también los estímulos que activaban y regulaban su propio comportamiento, que sometían sus propias fuerzas a su voluntad.

“Todo lo que distingue psíquicamente al hombre de los animales –la temporalidad de la vida, el desarrollo cultural, el trabajo–, todo ello, está estrechamente relacionado con el hecho de que, en su proceso de desarrollo histórico y paralelamente a su conquista de la naturaleza exterior, el hombre logró el dominio de sí mismo, de su propio comportamiento. El bastón mencionado por Bücher es un bastón para el futuro, es ya una herramienta de trabajo. «El trabajo creó al hombre mismo», como afirma la afortunada expresión de Friedrich Engels (1925/1978, p. 444); esto es, creó las funciones psíquicas superiores que diferenciaban al hombre en cuanto hombre. Al emplear un bastón, el hombre primitivo domina gracias al signo externo el proceso de su propio comportamiento y subordina sus actos al fin al que él obliga a servir a los objetos externos: el instrumento, el suelo, el arroz” (Vygotsky y Luria, 2007 [1930]:81).

Apoyándose considerablemente en las investigaciones de W. Köhler sobre la actividad práctica mediada por el uso de instrumentos en primates, Vygotsky concibe el uso de herramientas como una de las condiciones que sientan las bases para el surgimiento de las funciones psicológicas superiores. Sin embargo, su consideración de que el uso de herramientas es una condición necesaria, pero no suficiente, para el surgimiento de dichos procesos específicamente humanos le permite reconocer la

estrecha proximidad filogenética entre los simios y los humanos, al mismo tiempo que insiste en el abismo cualitativo que los separa.

A diferencia de los animales que actúan instintivamente en el binomio estímulo-respuesta no pudiendo salir de los límites de la experiencia sensible inmediata¹⁸, el hombre puede operar no sólo en el plano inmediato, sino también en otros más abstractos, creando sistemas de señales culturales que regulan su acción con otros hombres y con el medio. En contraste con la relación directa de los animales con el ambiente, el sujeto humano tiene la capacidad de fabricar herramientas con ayuda de otras herramientas.¹⁹ Este acto supone, además, dirigir la actividad hacia algo distinto del problema que llamó su atención, sólo para abordarlo en una segunda etapa, mejor provisto de un medio para resolverlo. Este proceso, sostiene, no puede resolverse desde la teoría de la evolución. La teoría evolucionista es solamente un prerequisite para la construcción científica de la psicología humana dado que no puede explicarla en su totalidad. El comportamiento humano, señala, debe ser examinado, al mismo tiempo, desde otra perspectiva: las formas de mediación y sus cambios asociados a la vida social y psicológica.

Vygotsky, inspirándose en los escritos de Engels y de Marx, afirma que una herramienta sirve como conductor de la influencia humana sobre el objeto de su actividad. Está dirigida al mundo externo, debe estimular algunos cambios en el objeto, es un medio de la actividad externa humana dirigido a cambiar la naturaleza. A diferencia de esta orientación externa del objeto que lleva a cabo una herramienta técnica, un signo, es decir, una herramienta psicológica no cambia nada en el objeto de una operación psicológica. Un signo es un instrumento para influir psicológicamente en la conducta, tanto si se trata de la conducta de otros como de la propia; es un medio de actividad interna, dirigido al dominio de los propios humanos.

¹⁸ Para resolver problemas que su entorno directo le plantea el animal debe operar directamente con los objetos involucrados en el problema, por ejemplo remover la maleza que obstaculiza el acceso a la comida o la tierra para generar su madriguera (Silvestri y Blanck, 1993).

¹⁹ Si bien podría aceptarse que los animales son capaces de fabricar herramientas llamadas de primer grado, dado que sólo son posibles dentro de la órbita perceptual del problema que los estimula; el hombre, en cambio, es el único que puede fabricar herramientas de segundo grado, es decir, hacer una herramienta con la ayuda de otra (Silvestri y Blanck, 1993).

“En este contexto, podemos emplear el término de función psicológica *superior*, o *conducta superior*, al referirnos a la combinación de herramienta y signo en la actividad psicológica” (Vygotsky, 1979:92).

El funcionamiento psicológico elemental, por el contrario, se caracteriza por el control del entorno natural, una ausencia de realización consciente, orígenes individuales y una falta de mediación mediante herramientas psicológicas (Vygotsky, 1979).

Aunque los argumentos de Vygotsky sobre el papel de las herramientas psicológicas (signos) y las herramientas de producción como mediadoras en el desarrollo del trabajo se inspiren en los escritos marxistas, especialmente los de Engels, la importancia dada a los fenómenos semióticos es mayor en los escritos de Vygotsky que la que podemos encontrar en el pensamiento marxista. Mientras que Marx destaca el surgimiento del trabajo y la producción organizados socialmente como la clave para distinguir entre el ser humano y el animal, Vygotsky otorga la misma importancia a la aparición del habla. En torno a este tema se centran sus contribuciones más importantes y originales al pensamiento marxista pero, al mismo tiempo, recoge de manera significativa también sus discrepancias con las ideas de Marx e, incluso, de Engels (Wertsch, 1999). Sus investigaciones lo llevan a comprobar que las operaciones con signos aparecen como resultado de un proceso complejo y prolongado, sujeto a todas las leyes básicas de la evolución psicológica. Esto significa, desde su punto de vista, que en los niños, la actividad de utilizar signos no es algo simplemente inventado ni transmitido por los adultos es más bien “algo que surge de lo que originariamente no es una operación con signos, convirtiéndose en tal después de una serie de transformaciones cualitativas” (Vygotsky, 1979:78). Postula, entonces, que dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, de origen diferente: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte, y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural, por la otra.

2.1.2. *Lo biológico y lo cultural, dos líneas de desarrollo en la Teoría de Vygotsky*

La teoría de Vygotsky no se puede comprender en su totalidad si se examina su explicación de la ontogénesis aisladamente. De hecho, Vygotsky rechaza de manera explícita las argumentaciones en las que la ontogénesis se concibe como una recapitulación de la filogénesis (Wertsch, 1995). Plantea que, al contrario que en la filogénesis, donde se puede estudiar la operación de un conjunto determinado de principios explicativos al margen de otros implicados en diversos dominios genéticos, la ontogénesis implica necesariamente la operación simultánea de más de una fuerza del desarrollo. En este caso, Vygotsky (1979) concibe la ontogénesis formada por una línea natural y una línea social o cultural del desarrollo.

“Si incluimos la historia de las funciones psicológicas superiores como un factor en el desarrollo psicológico, hemos de llegar a un nuevo concepto del desarrollo mismo. Dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas, de origen diferentes: los procesos elementales, de origen biológico, por una parte y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural, por la otra. (...) Las raíces evolutivas de dos formas de conducta fundamentales y culturales surgen durante la infancia: el uso de *instrumentos* y el *lenguaje* humano. Eso solo coloca ya a la infancia en el centro de la prehistoria del desarrollo cultural” (Vygotsky, 1979:78).

Vygotsky señala, además, que el desarrollo cultural del niño se caracteriza, en primer lugar, por el hecho de que transcurre bajo condiciones de cambios dinámicos del organismo. Considera que el desarrollo cultural se halla sobrepuesto a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño del que forma una unidad con estos procesos. En esta dirección, plantea que solamente mediante un proceso de abstracción se puede separar un conjunto de procesos de otros, ya que ambos planos del desarrollo –el biológico o natural y el cultural– coinciden y se confunden entre sí; las dos líneas de cambio penetran una en la otra formando básicamente una única línea de “formación sociobiológica de la personalidad del niño”. Esta operación simultánea de fuerzas naturales y culturales lleva a Vygotsky a rechazar cualquier argumentación acerca de un estrecho paralelismo entre la ontogénesis y los otros dominios genéticos (Wertsch, 1995).

En otras palabras, la distinción vygotskyana entre línea de desarrollo natural y cultural se halla estrechamente vinculada a la distinción entre funciones psicológicas superiores y elementales. La línea natural de desarrollo se encuentra por lo general asociada a las funciones psicológicas elementales y la línea cultural, a las funciones psicológicas superiores. Es más, el desarrollo natural se explica fundamentalmente basándose de forma casi exclusiva en principios biológicos, mientras que el desarrollo cultural se atribuye a principios que se refieren a los instrumentos de mediación.

Como se ha señalado, la operación simultánea de dominios genéticos no resulta sólo por puros factores de herencia (desarrollo) ni por simple influencia del medio (aprendizaje) sino, por una verdadera interacción social: la naturaleza psíquica del hombre es el conjunto de las relaciones sociales trasladadas al interior y convertidas en funciones de la persona y en formas de su estructura (Vygotsky y Luria, 2007 [1930]). La base estructural de las formas culturales del comportamiento es la “actividad mediadora”, la utilización de signos externos como medio para el desarrollo ulterior de la conducta. Una serie de observaciones llevó a Vygotsky a considerar el absoluto desacierto de estudiar por separado la inteligencia práctica y la actividad simbólica.

“Si la una ha podido existir sin la otra en los animales superiores, debemos colegir de ello que la combinación de los dos sistemas es justamente lo que podemos considerar característico del complejo comportamiento humano. De modo que la actividad simbólica comienza a desempeñar un cometido organizativo específico, penetrando en el proceso del uso de los instrumentos y propiciando la aparición de formas básicamente nuevas de comportamiento” (del Río y Álvarez, 2007:21).

Una de las tesis más innovadoras de este pensador postula que el gran momento genético del desarrollo intelectual a partir del que surgen las formas puramente humanas de la inteligencia práctica y de la inteligencia cognoscitiva se produce mediante la unificación de esas dos líneas independientes de desarrollo, hasta entonces separadas. Sólo durante el período preverbal del niño es comparable la actividad instrumental infantil con la del antropoide. Tan pronto como incluye el

habla y el uso de signos simbólicos en la manipulación, ésta se transforma por completo y supera las anteriores leyes naturales, constituyendo por primera vez formas propiamente humanas de operación instrumental.

La característica central de las funciones superiores en la teoría de Vygotsky es la estimulación autogenerada, es decir, la creación y el uso de estímulos artificiales que se convierten en las causas inmediatas del comportamiento. Destaca, además, su carácter intelectual y de dominio, es decir, la realización consciente y la voluntariedad, su origen y naturaleza social. Finalmente argumenta que la realización consciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos, que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y de los demás.

2.1.3. El proceso de mediación semiótica

En su obra consagrada al instrumento y el signo en el desarrollo infantil, Vygotsky y Luria (2007 [1930]) llegan a la conclusión de que las leyes que rigen el desarrollo de la inteligencia práctica del niño constituyen sólo un desarrollo particular de las que rigen en la construcción de todas las funciones psíquicas superiores en su conjunto.

“Las funciones psíquicas superiores surgen como neoformaciones específicas, como una nueva unidad estructural que se distingue por las relaciones funcionales nuevas que se establecen en su interior. Hemos señalado que estas relaciones funcionales están vinculadas a la operación del empleo de signos, que constituye el aspecto central esencial en la construcción de todas las funciones psíquicas superiores” (Vygotsky y Luria, 2007:55).

Señalan, además, que “es mediante la experimentación que es posible penetrar con suficiente profundidad en la estructura de los procesos psíquicos superiores” ya que sólo el experimento permite provocar en un proceso creado artificialmente todos “los complejíssimos cambios que se dan tan separados en el tiempo que con frecuencia permanecen en estado latente durante años”. Este tipo de estudio genético-

experimental le permitirá, por ejemplo, centrar su atención en el desarrollo, “la historia de la *memoria del niño*” como objeto de estudio “específicamente apropiado” para realizar un estudio comparativo de la estructura y el modo de acción de las funciones elementales y las superiores.

“La investigación filogenética sobre la memoria humana muestra que, incluso en las etapas más primitivas del desarrollo psíquico, pueden distinguirse claramente dos procedimientos de funcionamiento esencialmente distintos. Uno de ellos, predominante en el comportamiento del hombre primitivo, se caracteriza por la impresión inmediata del material mediante la impresión simple de la experiencia actual, en que la retención de huellas mnémicas obedece al mismo mecanismo tan brillantemente descrito por E. R. Jaensch en el fenómeno de las «imágenes eidéticas». Este tipo de memoria está muy cerca de su percepción directa, de la que aún no se ha desvinculado y a la que permanece directamente ligada (...). Este rasgo relaciona la memoria humana con la del animal y justifica que denominemos a esta forma de memoria, memoria natural. Pero esta forma de funcionamiento de la memoria no es, ni siquiera en el hombre primitivo, la única forma. Incluso en éste se han apreciado, junto a ésta, otras formas de recuerdo. Un análisis más cuidadoso de estas otras formas demuestra su pertenencia a una línea genética totalmente distinta lo que indica una estructura esencialmente diferente de la psique humana. Incluso en operaciones relativamente tan sencillas como hacer un nudo o hacer una muesca en algo para acordarse de algo, cambia completamente la estructura del proceso” (Vygotsky y Luria, 2007:56).

Como resultado de sus investigaciones Vygotsky y Luria comprueban que dos son los factores esenciales que distinguen esta última operación de la mera retención elemental en la memoria:

- a) en primer lugar, señalan que “es obvio” que el proceso va más allá de los límites en que se mueven las funciones elementales vinculadas directamente a la memoria y que en su lugar se realizan operaciones más complejas, operaciones que pueden no tener por sí mismas nada en común con la memoria pero que desempeñan en la estructura general de la nueva operación el papel que antes desempeñaba la función directa.

- b) en segundo lugar, también en este caso la operación va más allá de los límites de los procesos naturales intracorticales, añadiendo además a la estructura psíquica elementos del entorno que comienzan a utilizarse como agentes activos para controlar desde afuera el proceso psíquico.

Ambos factores, según los resultados experimentales, producen una forma de comportamiento completamente nueva a la que Vygotsky denomina, en cuanto a su estructura interna, indirecta o instrumental. Agrega, además, que en cuanto se distingue de las formas naturales de comportamiento, es adecuado caracterizar este tipo de conducta como cultural. Demuestra, a su vez, que un factor esencial en este tipo de operación es la intervención de determinados signos externos, dado que el sujeto no resuelve el problema en estos casos movilizándolo directamente sus capacidades naturales, sino que recurre a ciertas manipulaciones externas, se organiza a sí mismo mediante la organización de objetos y crea estímulos artificiales que se diferencian de otros estímulos en los que ejercen una acción inversa, esto es, no se dirigen a otras personas sino a uno mismo, posibilitando resolver el problema del recuerdo con la ayuda de signos externos.

Vygotsky y Luria (2007) señalan que desde etapas muy tempranas de la historia de la cultura es posible encontrar ejemplos de tipos de operaciones con signos para organizar los procesos de memoria. El empleo de muescas en palos y de nudos, los inicios de la escritura, entre otros, permiten apreciar que, en las etapas más tempranas del desarrollo cultural del hombre, todos estos modos de operar excedían los límites de las funciones psíquicas de que le había dotado la naturaleza y procedía a una reorganización nueva, cultural, de su comportamiento.

“Es fácil comprender que el tipo de operación simbólica superior que supone el empleo de signos para el recuerdo es un producto del desarrollo histórico más complejo, y el análisis comparativo muestra que este tipo de actividad no se da en ninguna otra especie animal, ni siquiera en las jerárquicamente más altas, y existen razones para creer que tal actividad es un producto de condiciones específicas del desarrollo social (...). Con la transición a las operaciones con signos no sólo avanzamos hacia procesos psíquicos de mayor complejidad, sino que abandonamos de hecho el campo de la historia natural de

la psique para entrar en el dominio de la formación de las estructuras históricas del comportamiento” (:57).

Vygotsky (1979), al abordar la génesis de las funciones psicológicas superiores, sostiene que el lenguaje es tanto un instrumento de conocimiento como un medio para influir en la conducta de los otros. Plantea que el lenguaje tiene un desarrollo específico, con raíces propias en la comunicación prelingüística, y que no depende necesariamente del desarrollo cognitivo. Como sistema de signos es social y desde el principio hay que concebirlo como un medio para influir sobre los otros. Postula que sólo más tarde se convierte en instrumento del pensamiento, en un medio de representación. Al plantear el lenguaje como medio de comunicación y de representación el concepto vygotskyano de internalización resulta clave para comprender el siguiente enunciado: “llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa” (:92).

La postura de Vygotsky respecto del proceso de internalización es fundamental para vincular luego el uso particular de la fotografía y el lenguaje escrito como instrumentos semióticos de mediación cultural.

2.1.4. *El proceso de internalización*

El proceso de internalización constituye un proceso clave dentro de la teoría de Vygotsky. Este autor dedica especial atención al surgimiento del lenguaje interior y critica la hipótesis de Piaget²⁰ acerca del lenguaje egocéntrico, por medio del que el

²⁰ En los años veinte, antes de que Vygotsky emprendiera sus investigaciones, Piaget había iniciado una serie de estudios seminales en los que había registrado cuidadosamente las expresiones verbales de niños de tres a siete años en la Universidad de Ginebra. Piaget identificó tres tipos de manifestaciones que no se entendían bien o que no estaban dirigidas claramente a un oyente: los niños repetían a modo de juego, sílabas o sonidos, mantenían soliloquios y lo que denominó monólogos colectivos. Calificó de egocéntricos a estos tres tipos de habla, pues eran, en su opinión, producto de mentes inmaduras. Los niños pequeños, sostenía, se empeñan en el habla egocéntrica porque tienen dificultad para imaginar la perspectiva de otro. Su expresión oral es, en buena parte, un soliloquio sin apenas función comunicativa; se trata de acompañamiento, complemento o refuerzo de la actividad motriz, cuando no consiste en incongruencias; la expresión verbal de un niño estimula el habla en otro, pero no se espera que el compañero escuche o comprenda. Piaget creía que el habla privada desaparecía de modo gradual, a medida que aumentaba la capacidad infantil de una interacción social

niño hablaría fundamentalmente para sí; el lenguaje sería un mero acompañante de la acción. De acuerdo con Vygotsky, en cambio, el llamado lenguaje egocéntrico que se observa cuando un niño habla sin tener en apariencia destinatario para sus palabras, cumple también una función social de comunicación y es precisamente este tipo de lenguaje, el que al ser incorporado, interiorizado, da lugar al nacimiento del lenguaje interior.

“En efecto, se observa que en el período en el cual el niño cesa de manifestar exteriormente dicho lenguaje egocéntrico, puede ponerse de relieve también, con toda claridad, la existencia del diálogo interior, consigo mismo” (Vygotsky, 1969:13).

Este punto de divergencia quedó sin poder ser discutido de forma personal por estos dos grandes de la psicología. La muerte temprana de Vygotsky, acontecida en 1934, y el auge paulatino de las tendencias “reduccionistas” dentro del pavlovismo²¹ fueron parte de las causas por las que su obra fue relegada del escenario científico de ese momento (Itzigsohn, 1969). Es recién veinticinco años después que los escritos de Vygotsky llegan a manos de Piaget. Las observaciones críticas que realiza el primero sobre las teorizaciones del segundo acerca del egocentrismo cognitivo y el lenguaje egocéntrico, entre otros, son comentadas por este último y publicadas en el apéndice de la edición en español del libro *Pensamiento y Lenguaje*.

real. Piaget separó, entonces, el habla de los niños en dos categorías definidas funcionalmente: el habla egocéntrica y el habla socializada. En el primer caso, el niño no está interesado en si los demás lo escuchan, no espera una respuesta, ni desea influir en las personas o comunicarles algo. Se trata de un monólogo, un acompañamiento verbal de la acción que no se dirige a nadie. En tanto, el habla socializada tiene una función bastante diferente. En este caso el niño intercambia pensamientos con los demás, ordena, comunica, critica, interroga, etc.

²¹ “Es interesante la relación entre las ideas de Vygotsky y la gran corriente del pavlovismo, contemporánea a la suya. Recordemos que Pavlov murió en 1936. En sus trabajos, Pavlov sostuvo la necesidad de reemplazar la psicología tradicional, por el estudio de la actividad nerviosa superior, concepto este último que no negaba la temática abordada habitualmente por la psicología, pero señalaba sí la necesidad de atenerse a una metodología rigurosamente científica. La actividad nerviosa superior es al mismo tiempo actividad refleja, condicionada e incondicionada, de los segmentos superiores del sistema nervioso, contrapuesta a la actividad refleja de los segmentos inferiores (...). Un gran mérito científico de Pavlov fue el haber descubierto las leyes de la neurodinámica, aplicando, aún sin darle ese nombre, el determinismo dialéctico en el estudio de la fisiología cerebral, al deducir las condiciones internas del sujeto por los distintos efectos de estímulos iguales aplicados en condiciones externas similares. De esta manera creó las bases indispensables para una psicología científica, creando además el puente con la psicología específicamente humana a través del segundo sistema de señales, que es el lenguaje explicado en término de la actividad cerebral refleja” (Itzigsohn, 1969:9-10).

En esta publicación, si bien Piaget “lamenta profundamente” no haber tenido con Vygotsky, en su oportunidad, la posibilidad de un acercamiento de discusión y debate, confiesa lo embarazoso que le resulta discutir trabajos que datan de 1923 y 1924. Respecto del problema puntual del lenguaje egocéntrico, aunque disiente de algunas de las opiniones que expresa Vygotsky acerca del egocentrismo cognitivo (Piaget, 1969), acuerda con la hipótesis de que el habla egocéntrica es el punto de partida para el desarrollo del lenguaje interiorizado, que se establece en una etapa posterior del desarrollo, “y que este lenguaje interiorizado puede servir tanto a los fines autistas del pensamiento como a los lógicos”.

Si bien acepta “el reproche” de Vygotsky respecto de no enfatizar suficientemente desde el principio el aspecto funcional del egocentrismo cognitivo y del lenguaje egocéntrico, manifiesta que lo hizo más adelante en su obra dedicada a investigar el juicio moral del niño.

En estos últimos treinta años mucho se ha escrito acerca de las diferencias sustanciales entre ambas posturas teóricas²² que, a riesgo de una reducción extrema, pueden resumirse en dos conceptos que indican la dirección del desarrollo en cada teoría.

“Se dice entonces que la descripción de Piaget va de *adentro hacia afuera*, lo que significa que para este autor los procesos cognitivos se construyen internamente y sólo después, secundariamente, esa construcción tiene repercusiones externas que modifican la relación del niño con su familia y su ambiente. Por otro lado, se dice que la concepción de Vygotsky va de *afuera hacia adentro*, es decir, que el niño primero establecería relaciones con los otros, y estas relaciones, una vez internalizadas, constituirían la base de los procesos cognitivos de la criatura (...). En ambos el desarrollo es unidireccional: para Piaget corresponde a un proceso de externalización y para Vygotsky, a un proceso de internalización” (Martí, 2000:82).

²² Los artículos compilados por Anastasia Tryphon y Jacques Vonèche (2000) en el libro *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* resultan muy interesantes al momento de evaluar posibles incompatibilidades entre ambas teorías.

Para Vygotsky (1979), a diferencia de Piaget, el desarrollo avanza no de manera lineal ni en círculo “sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior” (:92).

Vygotsky señala, entonces, que un buen ejemplo de este proceso en espiral se puede hallar en los niños pequeños en el desarrollo del gesto de señalar. Si bien al principio este ademán no es más que un intento fallido de alcanzar algo, “un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura”, en el momento en que alguien acude en su ayuda y el pequeño se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente; el hecho de señalar se convierte en un gesto para los demás, “el fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino *de otra persona (...)* *El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar*” (Vygotsky, 1979:93).

A partir de su descripción del acto de señalar, el proceso de internalización consistirá en una serie de transformaciones:

1. *Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.* Vygotsky (1979) señala al respecto que es de especial importancia para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores la transformación de la actividad que se sirve de signos, cuya historia y características quedan determinadas por el desarrollo de la inteligencia práctica, de la atención voluntaria y de la memoria.
2. *Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal,* “en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos” (Vygotsky, 1979:94).

3. *La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.* El proceso, aún siendo transformado, continúa existiendo y cambia como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente. Respecto de esta instancia, Vygotsky plantea que para muchas funciones, el estadio de los signos externos dura indefinidamente, es decir, es su estadio final de desarrollo, mientras que otras funciones se desarrollan mucho más y se convierten progresivamente en funciones internas; no obstante, sólo adquieren el carácter de procesos internos como resultado final de un desarrollo prolongado.

Finalmente, postula que la internalización de las formas culturales de conducta implica la reconstrucción de la actividad psicológica en base a las operaciones con signos. El uso de signos externos se reconstruye también radicalmente.

“Los cambios evolutivos en las operaciones con signos son semejantes a aquellos que se producen en el lenguaje. Los aspectos del lenguaje externo o comunicativo, así como los del lenguaje egocéntrico, se «internalizan» para convertirse en la base del lenguaje interno” (Vygotsky, 1979:94).

Concluye que el proceso de internalización de las actividades “socialmente arraigadas e históricamente desarrolladas” es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana.

Si bien Vygotsky no es explícito en cuanto a los mecanismos psicológicos exactos que podrían explicar el pasaje desde el funcionamiento externo al funcionamiento interno, deja claro que este último no es una simple copia del primero. Para evitar pensar que el plano interno se crea mediante una simple transferencia de las propiedades del proceso social al plano intrapsicológico, Vygotsky (1969) especifica que no es esto lo que él plantea y que, por el contrario, la internalización consiste en una reconstrucción interna que modifica el proceso al cambiar su estructura y su función. Esto surge de su análisis del habla interior, lo que demuestra que el habla externa asume una nueva forma cuando se vuelve interna –habla para uno mismo– y

tiene nuevas propiedades –predicatividad, infusión de sentido, abreviación, entre otras– aunque conserva la estructura de diálogo, típica del habla externa.

2.1.4.1. Habla social, egocéntrica e interna

Como se mencionó en el punto anterior, el punto de vista de Vygotsky acerca del habla egocéntrica difiere conceptualmente del formulado por Piaget. Para Vygotsky, desde los primeros días, toda la historia del desarrollo psíquico del niño muestra que éste logra adaptarse al entorno gracias a mediaciones sociales, a través de las personas que le rodean.

“El camino de la cosa al niño y de éste a la cosa pasa a través de otra persona”
(Vygotsky y Luria, 2007:29).

La transición desde la vía biológica a la social del desarrollo es la conexión clave en el proceso de desarrollo y constituye “un punto de inflexión crucial” en la historia comportamental del niño. Sus experimentos con niños demuestran que el camino a través de otra persona es un tópico central del desarrollo de la inteligencia práctica en el que el habla desempeña un papel primordial.

Los estudios experimentales realizados por Vygotsky, con la colaboración de sus discípulos Luria, Leontiev y Levina, con niños en situación de resolución de problemas han demostrado que el niño que habla mientras está resolviendo una tarea práctica relacionada con el uso de instrumentos, y que conecta el habla y la acción en una sola estructura, incorpora al hacerlo un elemento social a su acción y determina así el destino de la acción y la futura vía de desarrollo de su conducta. Los resultados de estos estudios llevan a Vygotsky a afirmar que la conducta del niño “se traslada” por primera vez a un nuevo plano que es guiado por factores nuevos y que conduce a la aparición de estructuras sociales en la vida psíquica del niño. Globalmente toda la situación adquiere para el niño un significado social en el que, al igual que los objetos, actúan las personas.

“Las actividades del niño adquieren su propio sentido dentro del sistema de la conducta social y la dirección hacia la meta que sigue se refracta a través del prisma de las formas sociales del pensamiento” (Vygotsky y Luria, 2007:29).

Dichos estudios han demostrado que enfrentado a una situación en que le resulta imposible alcanzar directamente su propósito, el niño pequeño despliega una actividad muy compleja que sólo se puede describir como una mezcla de intentos directos por alcanzar el objeto deseado, donde “el habla emocional” expresa unas veces los deseos del niño y sustituye otras la inalcanzable satisfacción mediante expresiones verbales, peticiones de ayuda al experimentador, etc. En el caso de que durante la resolución de la tarea el niño se tope con un obstáculo, estos autores han observado, además, que dicho obstáculo interrumpe su actividad, y su apelación al experimentador constituye una petición de ayuda. Vygotsky y Luria postulan que esta petición en el momento crítico de la operación es la condición psíquica que desempeña el papel decisivo de saber qué tiene que hacer para alcanzar su propósito, aunque no pueda lograrlo por sí mismo, y que su plan de solución está listo en lo esencial aunque supere los límites de su propia acción.

“A esto se debe que el niño, al conseguir por primera vez separar la descripción verbal de la acción, de la acción misma, cruza la frontera de la co-operación, socializando su pensamiento práctico al compartir su acción con otra persona. Y debido a ello la actividad del niño establece con el habla nuevas relaciones. Al introducir conscientemente la acción de otra persona en sus intentos de solución de problema, el niño comienza no sólo a planificar mentalmente su actividad, sino también a organizar la conducta de otra persona de acuerdo con los requerimientos de un determinado problema. Gracias a ello, la socialización de la inteligencia práctica conduce a la necesidad de socializar no sólo los objetos, sino también las acciones a través de mediaciones sociales, de modo que se crean así las condiciones adecuadas para la solución del problema. En este caso el control del comportamiento de otra persona se convierte en parte necesaria de toda la actividad práctica del niño” (*Ibíd.*: 30).

Vygotsky se ocupa de señalar que la conducta de los niños pequeños en las situaciones de resolución de problemas constituye un intrincado complejo en el que se mezclan los intentos directos por alcanzar la meta, el uso de instrumentos y el habla. En este proceso el habla egocéntrica está relacionada con la formación de

habla para uno mismo ya que, como recién se mencionó, permite regular las acciones del niño y culminar una tarea determinada de manera organizada, gracias al control previo de sí mismo y de la actividad.

Sin embargo, un examen más atento de los registros de sus experimentos lo llevó a observar que, además de apelar al experimentador en busca de ayuda, el niño realizaba todo un despliegue de habla egocéntrica y que, bajo condiciones de mucha dificultad, casi se duplicaba el coeficiente de habla egocéntrica respecto de las situaciones menos difíciles. Para poder comprender, entonces, la naturaleza del habla egocéntrica y su función genética en el proceso de socialización de la inteligencia práctica del niño, Vygotsky y Luria concluyeron que el habla egocéntrica está vinculada con el habla social del niño “a través de miles de etapas de transición”.

“Con mucha frecuencia no pudimos comprender estas formas transitorias con suficiente claridad como para asociarlas a tal o cual expresión del niño. La similitud y la interrelación existente entre ambas formas de habla reflejan en los estrechos lazos que mantienen las funciones del niño que posibilitan ambas formas de su actividad verbal. Sería erróneo pensar que el habla social del niño se limita a peticiones de ayuda al experimentador: siempre presenta aspectos emocionales y expresivos e información sobre lo que trata de hacer. Basta con obstruir su habla social durante el experimento (lo que puede hacer el experimentador abandonando la sala o dejando de contestar sus preguntas, por ejemplo) para que el habla egocéntrica se incremente de inmediato” (Vygotsky y Luria, 2007:31).

Ambos investigadores concluirán más tarde que el mayor cambio producido en el desarrollo del niño se da cuando este habla socializada, anteriormente dirigida al adulto, *se vuelve hacia sí mismo*; cuando, en lugar de apelar al experimentador con un plan para resolver el problema, el niño apela a sí mismo. En este segundo caso, el habla que interviene en la solución pasa desde la categoría de función inter-psíquica a la de función intra-psíquica. El niño se aplica a sí mismo el método de conducta que antes aplicaba a otro, organizando así su conducta individual según la forma social.

En otras palabras, el habla egocéntrica, para Vygotsky, es una forma de habla observada en la transición del habla social externa en habla interna. Puesto que el habla egocéntrica impulsa el desarrollo, y por lo tanto, la propia naturaleza del habla interna ésta tiene un enorme interés teórico. La aparición del habla egocéntrica hacia los tres años refleja la emergencia de una nueva función autorregulativa semejante al habla interna. Su forma externa refleja el hecho de que el niño aún no ha diferenciado completamente esta nueva función del habla de la función del contacto e interacción social. El habla egocéntrica muy pronto se convierte, según este autor, en un instrumento del pensamiento práctico del niño.

En este sentido, Vygotsky describió el habla egocéntrica como «habla interna en su función psicológica y habla externa fisiológicamente» (Wertsch, 1995:124).

Debido a su interés por la cuestiones semióticas, Vygotsky llevó su análisis de las formas del habla un paso más allá y afirmó que la función, origen y destino del habla egocéntrica indica que aquella culmina en el habla interna y que, además, el estudio de las propiedades específicas del habla social y egocéntrica puede proporcionar algunas ideas en cuanto a las propiedades del habla interna (Wertsch, 1995). Hacia los siete años, el habla egocéntrica desaparece en una “sumersión” para formar el habla interna (Wertsch, 1995). Una de las propiedades que Vygotsky asigna a la regulación verbal en el plano intrapsicológico es su organización en forma de diálogo que deriva de los requisitos del habla en la interacción social.

“Vygotsky reconoció este punto al afirmar que «el habla egocéntrica surge de sus fundamentos sociales, transfiriendo las formas de colaboración social de la conducta a la esfera del funcionamiento psicológico del individuo» (Vygotsky, 1934, pág. 45)”.²³

Respecto de este tema Wertsch (1995) señala que el interés de Vygotsky por crear una psicología objetiva y científica lo llevó a rechazar el uso de relatos instrospectivos y otras técnicas subjetivas para el análisis del habla interna. Al revisar las conclusiones de Vygotsky con relación a las características del habla interna agrega, además, que prácticamente, no proporcionó ejemplos concretos de cómo las

²³ Citado en Wertsch (1995:125).

características por él mencionadas se manifiestan en el habla egocéntrica. Destaca, sin embargo, que las características descritas del habla interna se apoyan en las teorías semióticas y poéticas empleando para su ejemplificación textos cotidianos y artísticos. La particularidad fundamental del lenguaje interior es su función predicativa. Vygotsky (1969) definió al predicado psicológico de un enunciado como la parte que incluye información nueva que, a su vez, no coincide necesariamente con el predicado gramatical. La acción que se está llevando a cabo es la que incide en la organización de lo nuevo y lo dado en el dominio del lenguaje interior (Wertsch, 1995). El lenguaje interior tiene, entonces, función predicativa y de ésta derivan sus características morfológicas: la abreviación y el amorfismo gramatical.

Wertsch (1995) describe que Vygotsky dividió las características del habla interna en dos grandes categorías: “sintáctica y semántica”.

“Mantuvo que la «primera y más importante» propiedad del habla interna es su sintaxis abreviada. Examinando el habla egocéntrica uno puede formarse una idea de la «naturaleza, fragmentaria y abreviada del habla interna comparándola con el habla externa». El análisis del habla egocéntrica condujo a Vygotsky a concluir que la abreviación adopta una forma específica, que es descrita en términos de predicación” (:134).

Acerca de la categoría semántica, Vygotsky sostiene que la característica fundamental que se deriva de ésta es el predominio del sentido de una palabra por encima de su significado. Incluso, agrega que de esta categoría se derivan las dos propiedades restantes: la aglutinación y la infusión de sentido, que consisten en la influencia que los sentidos de diferentes signos ejercen entre sí. Se produce, entonces, una saturación de sentido en una sola palabra, que proviene de haber absorbido las significaciones de otras (Silvestri y Blanck, 1993).

Para finalizar, las propuestas de Vygotsky sobre el habla social, egocéntrica e interna incluyen, según las reflexiones de Wertsch (1995), varias afirmaciones implícitas o explícitas. En primer lugar, el habla egocéntrica y el habla interna sirven para controlar y regular la actividad humana. En segundo lugar, un análisis genético de la

regulación semiótica debe empezar con el habla social, esto es, no puede empezar con formas intrapsicológicas de regulación verbal como pueden ser el habla egocéntrica y el habla interna. En tercer lugar, las formas intrapsicológicas de regulación verbal reflejan las propiedades estructurales y funcionales de su precursor interpsicológico, tal el caso de la dialogicidad. En cuarto lugar, en contra de Piaget, el habla egocéntrica no refleja simplemente un pensamiento egocéntrico sino más bien, desempeña un papel importante en la planificación y la regulación de la acción. En quinto lugar, en contra de Piaget, los orígenes del habla egocéntrica se hallan en el habla social y el destino del habla egocéntrica es el habla interna. Estas últimas incluyen la característica sintáctica funcional de la predicación y las características semánticas que derivan de la importancia del sentido en el habla interna, en comparación con el significado.

Ahora bien, al esbozar su descripción de mediación, Vygotsky (1979) se centra particularmente en el lenguaje, no obstante, como pudo apreciarse, reconoce otros fenómenos semióticos. Entre los diversos sistemas de signos que menciona destaca los sistemas para contar, las técnicas mnemotécnicas, los sistemas de símbolos algebraicos, la escritura, las obras de arte, los planos, los mapas, dibujos, ilustraciones y toda clase de signos convencionales.

A diferencia del lenguaje hablado cuya inmaterialidad es aparente –excepto que se trate de grabaciones magnetofónicas–, el resto de los ejemplos presentados tiene una materialidad evidente ya que se trata de objetos físicos que se pueden tocar y manipular, pueden seguir existiendo en el tiempo y en el espacio. Precisamente por presentar esta particularidad respecto de su conservación suelen ser denominados “artefactos” (Wertsch, 1999) en el sentido de “artefactos históricos que siguen existiendo después de que los humanos que los utilizaron han desaparecido” (:58).

De esta manera, en nuestra vida cotidiana utilizamos diversos objetos simbólicos para comunicarnos con los demás y con nosotros mismos, para representarnos la realidad, regular nuestra conducta, realizar inferencias, entre tantas otras. Nos

relacionamos a través de éstos y de variados sistemas simbólicos y pensamos con ayuda de ellos.

“Los símbolos no son sólo *mediadores* de nuestra experiencia, sino que la modifican por completo: la independizan de lo que Bruner ha llamado la «tiranía de lo particular», la desligan del presente y el contexto espacial inmediato, le permiten desbordar los límites de la percepción y la llenan de significantes culturales” (Rivière, 1990:113).

Como bien ha demostrado Vygotsky, el uso de herramientas culturales ha cambiado la historia del desarrollo humano. Al respecto, Jerome Bruner (1984) señala que el eje fundamental del desarrollo cognitivo se define, entre otros factores, por la adquisición de la capacidad de manipular estos objetos como herramientas representacionales cada vez más poderosas (Cfr. Capítulo 1). Así, uno de los retos más significativos de nuestra cultura ha sido, entonces, la comprensión y uso de diferentes instrumentos de mediación.

A continuación se presentan tres clases particulares de herramientas de mediación semiótica: la fotografía, el lenguaje escrito y los géneros discursivos. Judy DeLoache y colaboradores constituyen uno de los grupos de investigación que más se ha ocupado del estudio de la comprensión y el uso temprano de la fotografía como objeto simbólico cultural. El pensamiento vygotskyano analizado desde el punto de vista de Alexander Luria sirve de base para el concepto de monólogo escrito como “lenguaje de lo escrito o lenguaje escrito” (Tolchinsky Landsmann, 1993). Finalmente, Mijail Bajtín ha sido precursor en enfatizar el papel de los géneros discursivos en las diferentes esferas de la actividad humana.

2.2. LA ACCIÓN MEDIADA POR INSTRUMENTOS SIMBÓLICOS CULTURALES

El estudio de los orígenes de la función simbólica ha sido objeto de investigación en la mayoría de las principales teorías sobre el desarrollo cognitivo infantil (Piaget,

1973, 1966; Vygostky, 1979; Ninio y Bruner, 1978; Bruner, 1984; DeLoache, 1995a, 1995b; Peralta de Mendoza y Salsa, 2003; Salsa, 2004, entre otros). Con independencia del carácter común o diverso de las interpretaciones teóricas, lo cierto es que los símbolos se desarrollan muy rápidamente entre el segundo año de vida y el comienzo de la edad escolar. A lo largo de esta evolución, el niño aplica sus recursos simbólicos a objetos cada más diversos, “sus producciones representacionales requieren menos del apoyo de las rutinas habituales, de los datos perceptivos proporcionados por las situaciones presentes y de las restricciones espacio-temporales a que se ve sometida la experiencia inmediata” (Salsa, 2004:18). Al mismo tiempo, como instrumentos de mediación, los símbolos se internalizan constituyendo un mundo mental y comportamental de segundo orden que modifica por completo la conducta y la experiencia humana. Vigotsky (1979) señala que los niños pequeños aprenden la función y el uso convencional de los símbolos a través de un proceso mediado social y semióticamente por los miembros más experimentados de su cultura.

2.2.1. La fotografía como objeto bidimensional y estático

Como se anticipó en el punto 2.1., los sistemas y artefactos simbólicos²⁴ cumplen la función de herramientas culturales y como tales activan la memoria, almacenan datos, transmiten información, organizan, regulan y guían el pensamiento y el conocimiento. Como representaciones externas²⁵ los objetos simbólicos pueden ser definidos como aquellas “«entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente» (DeLoache, 1995a, pág. 67), esto es, son objetos físicos

²⁴ “Los artefactos simbólicos son representaciones de entidades reales que contienen o pueden transmitir información específica”. Salsa, A. y Peralta de Mendoza, O. (2000:36).

²⁵ En este punto es posible establecer una diferenciación entre ciertos símbolos, como las imágenes mentales por un lado, y el lenguaje, la escritura, la notación numérica, los dibujos, los mapas, por el otro. Durante años en psicología el término representación se ha aplicado a la actividad mental y por tanto, interna, desestimando la existencia de signos directamente perceptibles como los últimos recién mencionados. Se ha convenido, entonces, “más allá de las representaciones mentales”, defender la idea de que los sistemas externos de representación (como la escritura, el sistema numérico, los dibujos, fotografías y mapas, entre otros), constituyen un dominio de conocimiento propio, bien diferenciado de las representaciones internas, objeto de estudio clásico de la psicología (DeLoache, 1987, 1991, 1995a, 1995b; Peralta y DeLoache, 1987; Martí, 2000; Salsa, 2004, entre otros).

diseñados con la intención de cumplir funciones simbólicas y comunicativas” (Peralta de Mendoza y Salsa, 2004).

De esta manera, una característica que los distingue como representación simbólica es que “cualquier entidad puede convertirse virtualmente en un símbolo o un referente; sólo sería necesario que una persona estipule que algo, en alguna forma, tome el lugar de otra cosa para que adquiriera una naturaleza simbólica. El corazón de una relación símbolo-referente es así intrínsecamente abstracto” (Salsa, 2004:11).

En el caso de objetos simbólicos como las fotografías, los mapas, los modelos a escala, las maquetas, entre otros, se trata de objetos físicos que representan entidades reales ya que tienen una realidad concreta, esto es, representan a sus referentes con distinto grado de analogía y contienen y transmiten información específica, en otras palabras, se trata de “objetos que representan objetos” (Salsa, 2004). Es en este sentido que se considera que los objetos simbólicos se caracterizan por tener una naturaleza dual, ya que poseen características físicas propias y, al mismo tiempo, son símbolos de la entidad que representan (Sigel, 1978).

Estos objetos, además de sus dimensiones material y representacional, poseen una dimensión comunicativa e intencional (Tomasello, 1999). El mapa de un territorio constituye un buen ejemplo del objetivo con que fue diseñado; se trata de un objeto físico que representa una porción específica del mundo, posee además la característica de comunicar información sobre el espacio que representa ya que es posible saber la ubicación del mismo, sus accidentes geográficos, el país y la ciudad a los que pertenece, etc. Posee, además, una dimensión intencional que debe ser reconocida para su uso convencional, esto es, con qué intención específica se utilizan estos símbolos en tanto su función está social y culturalmente determinada.

A diferencia de las representaciones lingüísticas, gestuales o lúdicas que se caracterizan por depender del contexto de uso, los objetos simbólicos adquieren un cierto grado de independencia precisamente por la separación entre la representación y el proceso intencional en tanto objetos de conocimiento (Salsa, 2004). Tomasello

(1999) plantea que estas dimensiones complejas, que se ponen en juego a la hora de comprender y usar un objeto simbólico, podrían haber determinado su aparición bastante tardía en la historia de la humanidad.

En el caso particular de la fotografía, además de como imagen icónica, es considerada como un instrumento simbólico cultural presente en la actividad humana de comprender (Bruner, 1984; Vigotsky, 1991; Wertsch, 1995). Autores como Martí y Pozo (2000) conciben las imágenes fotográficas como construcciones cognitivas de gran importancia cuya adquisición más que una simple apropiación necesita de un complejo proceso de re-construcción por parte del niño o del adulto. Defienden la idea de que como representación externa deben ser consideradas como objetos en sí mismos, ya que sus propiedades peculiares les conceden una naturaleza propia que repercute en la cognición y en el aprendizaje de quien las utiliza.

Las investigaciones llevadas a cabo respecto del uso específico de la fotografía han demostrado que los bebés manipulan y juegan con imágenes y fotos como si se tratara de cualquier tipo de objeto manipulable (Perner, 1994); sólo de forma progresiva y en formatos de interacción conjunta con adultos –lectura de cuentos– (Bruner, 1984), los dibujos y fotografías empiezan a ser interesantes no por lo que son sino por lo que evocan. Se sabe que, alrededor del año y medio, los niños son capaces de identificar y reconocer personajes familiares que aparecen en las fotos.

Sin embargo, la comprensión en verdad representativa de estos objetos simbólicos ocurre algo más tarde. Precisamente Judy DeLoache y colaboradores (1987, 1991, 1999) presentan un modelo teórico para explicar el desarrollo simbólico temprano, cuyo concepto central es el de *insight* representacional. Este término se corresponde con el conocimiento (implícito o explícito) de que un símbolo y su referente están relacionados.

DeLoache (1987) plantea que el origen de las dificultades para alcanzar el *insight* representacional en los niños más pequeños puede explicarse a partir de lo que ella ha denominado “la hipótesis de la representación dual”. Este concepto hace

referencia a la capacidad de poder representar el artefacto simbólico –fotografía, mapa, maqueta– como objeto y al mismo tiempo como símbolo de la entidad que representa, ya que dichos objetos simbólicos se caracterizan por ser una realidad doble, esto es, ser objetos con características físicas propias y, al mismo tiempo, símbolos de la entidad que representan.

Las investigaciones realizadas por DeLoache y Marzolf (1992), Peralta de Mendoza y Salsa, (2003; 2005), Peralta de Mendoza y DeLoache (2004), entre otros, revelan que los niños menores de tres años ven al símbolo como un objeto concreto, interesante y atractivo en sí mismo, lo que les impide ver a través de éste a su referente. Más precisamente entre los 2;6 y 3 años se produce una “emergencia súbita” (Peralta de Mendoza, 2003:83) del *insight* representacional en el desarrollo de la comprensión de un objeto simbólico dado. Los niños más pequeños no reconocen la relación que une al símbolo con su referente, sin embargo, seis meses más tarde, esta relación se vuelve completamente transparente para ellos.²⁶

En el caso particular de la comprensión y uso de una fotografía, los niños no necesitan construir una representación doble ya que sólo tienen que pensar en su referente sin precisar representársela como objeto concreto dado que su única función es ser una representación simbólica. Su superficie plana determina, además, que no sea un objeto atractivo para ellos, quienes se interesan así por su naturaleza representacional y no por sus características físicas, como sucede con los objetos tridimensionales, por ejemplo una maqueta. Los niños, en este último caso, ven al símbolo como un objeto interesante y atractivo en sí mismo, lo que impide ver a través de él a su referente. Esta superioridad de las representaciones bidimensionales sobre las tridimensionales se observa en la ejecución de los niños de dos años y seis meses, quienes resuelven tareas de búsqueda con fotografías pero no con maquetas (DeLoache, 1987, 1991).

²⁶ Para estos estudios se diseñó una tarea de búsqueda que consiste en encontrar un juguete escondido en una habitación. La información acerca de la ubicación del juguete se transmite a los niños a través de una fotografía o de una maqueta de la habitación. Si el niño encuentra el juguete escondido es posible asumir que comprende la relación entre el símbolo y su referente, es decir, que ha alcanzado el *insight* representacional.

Por otra parte, los resultados de las investigaciones citadas han demostrado que el desarrollo de la comprensión temprana de símbolos está sujeto a la influencia conjunta de diferentes factores como son la similitud perceptual, la experiencia simbólica previa y la instrucción (Peralta de Mendoza y Salsa, 2003; Salsa y Peralta de Mendoza, 2000; Salsa, 2004).

Por similitud perceptual se entiende el grado en que un símbolo es físicamente similar a su referente. La clasificación de las representaciones externas es variada en relación a este factor. En un extremo se encuentran los símbolos que poseen la característica de ser arbitrarios y, por lo tanto, presentan una ausencia total de similitud con sus referentes, tal el caso de las letras y los números; en otro, aquellas representaciones altamente icónicas como son los dibujos, las fotografías, las ilustraciones y maquetas y otras que incluyen una representación analógica pero de relaciones o parámetros, como sucede con los gráficos y diagramas.

En el marco del modelo teórico propuesto por DeLoache (1995a, 1995b), el término experiencia simbólica se corresponde tanto a la experiencia que el niño tiene con símbolos en general, ligada a la edad y a factores madurativos, como a la experiencia específica previa con símbolos similares en contextos particulares.

Finalmente la instrucción se refiere a la cantidad y al tipo de información que se brinda al niño acerca de la correspondencia entre un símbolo y su referente como soporte social en forma de información.

Ahora bien, según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2005), una fotografía es:

“1- Arte o técnica de reproducir imágenes de la realidad mediante la acción de la luz en una superficie sensible a ésta y situada en el interior de una cámara oscura; 2- Imagen o estampa obtenida por medio de una fotografía; 3- Representación o descripción de gran exactitud”.

Sin embargo, por más precisos que sean los diccionarios muchas veces suelen ser insuficientes al momento de asignar significados a ciertas cosas, la fotografía es un ejemplo de lo referido. Como invento científico del siglo XIX la fotografía ha transformado radicalmente, entre otras innovaciones técnicas, el conocimiento y la experiencia que los seres humanos tienen del mundo y continúa modificándolo hasta nuestros días. La invención de la fotografía significó finalmente el nacimiento de un nuevo lenguaje y, como tal, ha promovido en estas últimas décadas un tipo de comunicación visual aplicable a diferentes campos: el arte, el periodismo, la publicidad, la etnografía, por sólo citar algunos (Scheeps, 1997).

Pilar Lacasa y Rut Martínez Borda (2004) señalan que la fotografía recorta la realidad y la transforma; “cuando miramos una fotografía percibimos un espacio visible que nos da la impresión de ser un espacio natural, similar al que percibimos en el mundo, pero ello es una ilusión, la imagen tiene únicamente dos dimensiones. No estamos ante un duplicado de realidad sino ante una forma de mirar, de ver y de interpretar. Es más, la fotografía puede ayudarnos a ser concientes, a conocer algo que de otra manera habría pasado desapercibido” (:63).

De esta manera, al ser la fotografía apenas un fragmento que recorta un momento particular, su interpretación cambia de acuerdo con el contexto donde se la ve, donde esté insertada, lucirá diferente en un álbum familiar, una galería de arte, un fondo de pantalla, un portarretrato, un archivo policial, una revista de noticias generales, de espectáculos o la pared del living. Cada una de estas situaciones sugiere un uso diferente para las fotografías pero ninguna de ellas asegura su significado (Gastaminza, 2001).

Por otra parte, al analizar el contenido de una fotografía se hace necesario considerar tres aspectos diferentes: la denotación y la connotación, lo que aparece en la fotografía y lo que ésta sugiere, y el contexto en el que se produce (*Ibíd.*, 2001).

La expresión de la denotación surge de la lectura descriptiva de la imagen y señala con claridad lo que realmente aparece en la fotografía. En el campo de la semiótica

se entiende por denotación la indicación que se desprende de la relación directa entre un significante y un significado. El significado denotado sería aquel contenido explícitamente, reconocido de forma unívoca tanto por el emisor como por el receptor. Gastaminza (2001) plantea que el análisis de la denotación puede hacerse de varias formas:

a) Jerarquización de la imagen:

Componentes vivos

Componentes estables

Componentes de la naturaleza

b) Interrogación de la fotografía:

¿Quiénes aparecen en la fotografía?

¿Qué situación o qué objetos están representados por la fotografía?

¿Dónde se ha hecho la fotografía?

¿Cuándo se ha hecho la fotografía?

¿Qué hacen los personajes?

La connotación es, evidentemente, el resto, lo que no aparece en la foto de forma referencial y sin embargo la foto sugiere, es decir, “lo que la fotografía hace pensar al lector”. Este autor señala, además, que “la lectura de la imagen pasa por la memoria colectiva” al considerar que lo connotado no es totalmente subjetivo. Plantea que hay también una parte objetiva de la connotación, esto es, ciertos gestos o actitudes, símbolos que cambian su significado en cada cultura. Por último, el marco de referencia en el que se sitúa una fotografía: el espacio, el tiempo y el acontecimiento son los indicadores fundamentales del contexto.

Sin embargo, para quien oficia de fotógrafo –sea profesional o aficionado–, la fotografía existe o significa cosas distintas. Al respecto, este autor plantea que deben tenerse en cuenta al menos dos momentos:

- a) *En el momento de su creación*, la fotografía está cargada de subjetividad. Desde el punto de vista del fotógrafo ninguna imagen es neutra. El fotógrafo: 1) mira a través del visor de una cámara y 2) proyecta su intencionalidad, su modo de ver sólo lo fotografiado. Al respecto, plantea el primero como un condicionamiento técnico y el segundo como un condicionante individual. Agrega, además, atender a un tercero, el condicionante editorial, en el caso particular de la fotografía de prensa, dado que el fotógrafo tendrá que tener en cuenta la ideología de la publicación. En este punto este autor considera a la fotografía como un fragmento de la realidad objetiva. La foto existe porque el fotógrafo “estaba allí” y lo que aparece en la foto ha sucedido. Plantea también que por estar asumido, quien fotografía tiende a olvidar la serie de decisiones que tiene que tomar para hacer la fotografía (elección de la película –blanco y negro o color–; de objetivo –normal, gran angular o teleobjetivo–; de filtros; del punto de vista y del encuadre; foque o desenfoque; intervención eventual sobre luz incidente –uso de flash o de focos directos o indirectos que cambian la percepción de la luz y del color–; regulación de apertura de diafragma; decisión del tiempo de exposición –velocidad de exposición–; momento del disparo; intervención en los procesos de químicos y físicos posteriores al disparo –revelado, ampliación, reencuadre–; intervención sobre la fotografía digitalizada –falseamiento, manipulación, embellecimiento–, entre otros).
- b) *En el momento de su utilización* la fotografía vuelve a adquirir significado unívoco, intencionalidad, sin que esto constituya necesariamente la recuperación del sentido que tenía original.

2.2.1.1. La imagen como representación de actos ostensivos

Una imagen puede considerarse una representación de un acto ostensivo mediante el que un sujeto señala a otro una porción de un mundo posible (Lacasa y Martínez Borda, 2004; Rivière y Núñez, 1998). Un acto ostensivo sobre una porción de un mundo supone siempre un acto de mostrar. En toda imagen figurativa se instaura la

representación de un acto presupuesto; mediante este acto un primer sujeto muestra una porción de un mundo posible para que un segundo sujeto mire, identifique y contemple aquello que se le presenta. En este caso, el primer sujeto asume el rol de quien muestra mientras que el segundo asume el rol de espectador, lector.

En el proceso de comprensión de una imagen un sujeto puede construir un modelo mental, una representación mental con algún grado de analogía respecto de la porción del mundo que en la imagen se muestra. He decidido tomar “el modelo de situación referencial” elaborado por van Dijk y Kintsch (1983), por ser el que mejor se adapta a uno de los problemas que, como se anticipó en la Introducción y al comienzo del presente capítulo, se encadena en la tarea de resolución discursiva que propongo en esta investigación: transformar representaciones mentales en material lingüístico.

Teun de van Dijk es considerado uno de los teóricos más destacados de la temprana lingüística del texto. A pesar de haber iniciado su vida académica en la lingüística y más particularmente en el área de la gramática, ha ido desarrollando durante su trayectoria académica la idea de que no podemos elucidar los misterios del discurso mediante su análisis puramente estructural. Más bien, con el tiempo ha ido explorando en los campos de la psicología y la sociología para poder encontrar una forma que dé cuenta del “discurso vivo”, principalmente en el texto y el habla, y así poder observar las mutuas influencias que ejercen entre sí el lenguaje y la sociedad. Su objetivo inicial consistió en proporcionar una teoría de la estructura de los textos con una base formal, en un intento de trasladar y reformular categorías de la gramática generativa a la gramática del texto.

En el planteo de van Dijk, la noción de transformación es fundamental. Según este teórico, los hablantes transforman estructuras proposicionales en textos. Es importante la diferenciación que este autor realiza entre texto y discurso.

“Considera el texto una construcción teórica, en tanto que el discurso es la realización efectiva del texto. Es necesario señalar que (...) el modelo que propone tiene otros alcances: en primer término, aspira a darle realidad psicológica a los textos, en segundo,

intenta conciliar gramática y semántica con texto y, por último, de algún modo, intenta tipologizar textos a partir de la noción de superestructura” (Mahler, 2000:57).

Tres categorías de análisis resultan relevantes en el planteo de van Dijk:

- *Microestructura proposicional*: “los discursos generalmente constan de secuencias de oraciones que expresan secuencias de proposiciones” (van Dijk, 1985). Entre estas proposiciones se producen relaciones de coherencia lineal y local. Las expresiones del discurso pueden analizarse como secuencia de oraciones. Las unidades de significación asignadas a las oraciones son proposiciones que consisten en un predicado y varios argumentos que pueden tener varios roles temáticos.
- *Macroestructura global*: “reconstrucción teórica”²⁷ de nociones intuitivas tales como “tema” o “asunto de un discurso”. La macroestructura de un discurso define su coherencia global, de manera que es la información semántica la que proporciona unidad al conjunto del discurso. La obtención de la macroestructura de un texto se logra por medio de una “transformación semántica que proyecta secuencias de proposiciones del texto sobre secuencias de macroproposiciones a nivel de significados más abstractos, generales o globales” (van Dijk, 1997).
- *Superestructura*: “Para decirlo metafóricamente: una superestructura es una *forma del texto*, cuyo objeto, el tema, es decir, la macroestructura, es el *contenido del texto*” (van Dijk, 1997:142). En otras palabras, una superestructura es una especie de esquema al que el texto se adapta.

Precisamente, en el proceso de comprensión del acto ostensivo (de *mostrar*) que supone una imagen, un sujeto generará, al menos, dos representaciones mentales, una

²⁷ “Resulta importante tener presente que se trata de estructuras abstractas y teóricas, aun cuando se fundamentan sobre categorías y reglas de tipo general y convencional que los hablantes conocen implícitamente, es decir, las dominan y las emplean” (van Dijk, 1997 [1978]:55).

como *espectador* y otra como *lector*. La representación mental que el sujeto genera como espectador supone una representación de la porción del mundo que a través de la imagen se muestra. Esta representación tiene una forma de modelo mental y posee un valor referencial. La representación mental que el sujeto genera como lector supone una representación de la información que a través de la imagen se vehiculiza. Esta representación tiene una forma macroproposicional y posee un valor semántico. El carácter proposicional de la información semántica que vehiculiza una imagen viene determinado por el hecho de que a través de dicha imagen no sólo se presenta algo –referencia–, sino que sobre ese algo se da alguna información –predicación.

Así también, como se mencionó, una imagen figurativa presenta, en la porción de mundo que muestra, una serie de objetos. Estos objetos son categorizados en el proceso de percepción-lectura. A través de la categorización a este conjunto de objetos representados se le asigna un valor referencial y se transforma en entidades semánticas (por ejemplo, en el caso de la fotografía utilizada como instrumento²⁸ en esta investigación, el listado de objetos categorizados será: “niño”, “perro”, “mesada”, “heladera”, “pastel”, “tarros”, “botella de leche”, “ventana”, etc.).

A su vez, una imagen figurativa manifiesta, para cada una de las entidades semánticas que pueda presentar, todas aquellas predicaciones que pueden ser aprehendidas por un sujeto a través de la lectura de dicha imagen. Cada asignación de una predicción a una referencia constituye una proposición (por ejemplo, para la entidad semántica “niño”, en el caso de la fotografía utilizada como *input*, se puede establecer un largo listado de proposiciones del tipo “el niño está mirando un pastel”, “el niño es pequeño, tiene una gorra, una remera rayada y un pantalón corto”, “el niño está parado frente a la heladera”, “el niño está acompañado por un perro”, etc.).

Para cada una de las entidades semánticas que puedan identificarse y categorizarse en la imagen puede hacerse un extenso listado de proposiciones. Por tanto, la lectura de una imagen implica un proceso a través del que se produce una macroestructura semántica. Esta macroestructura semántica debe dar cuenta al lector del significado

²⁸ Ver Anexo. Cfr. Capítulos 4 y 5.

global que puede inferirse del conjunto proposicional que la imagen manifiesta. En otras palabras, un modelo mental es la representación mental de la porción del mundo que la imagen muestra, de modo que una macroestructura semántica es la representación mental de la información semántica que en la imagen se vehiculiza sobre la porción de mundo que en la propia imagen se muestra (en referencia a la fotografía en cuestión, una macroestructura semántica implica una categorización específica sobre todas aquellas categorizaciones alternativas que podrían asignarse a dicha figura. Por ejemplo, la macroestructura “un niño en la cocina” implica su categorización como “niño” y no como “muñeco”).

Una macroestructura semántica supone, además, una definición y una organización específica del conjunto proposicional que es manifestado por la imagen. Esta organización específica es denominada por van Dijk y Kintsch (1997) “estructura proposicional”. Una estructura proposicional es el resultado de la introducción de un factor de orden en el conjunto proposicional. El orden se determina a partir de un eje que está constituido por una macroestructura semántica y por una macroproposición que da cuenta de un significado global de la imagen. La macroestructura semántica determina un orden en el conjunto proposicional, de tal forma que las diferentes proposiciones quedan organizadas mediante un principio de jerarquización (de esta manera continuando con el ejemplo presentado: para la imagen referida, la macroestructura “un niño está mirando un pastel” determina un orden para las distintas proposiciones del conjunto proposicional referido del tipo “el niño está parado frente a la heladera mirando un pastel que es inalcanzable; “el niño es pequeño, la heladera es grande”; “el niño está de espaldas con la cabeza levantada; arriba de la heladera hay una alacena; arriba de la alacena hay un pastel”, etc.). La estructura proposicional es una forma organizada de manera que en el nivel superior se sitúa la macroestructura semántica y en los niveles progresivamente inferiores se ubica la información semántica que, de forma recursiva, va ampliando la información de la macroestructura hasta agotar la información propia de la estructura proposicional.

De este modo, asignar distintas macroestructuras semánticas como ejes definitorios del significado de una imagen implica dotar de órdenes diferentes al conjunto proposicional que la imagen manifiesta, es decir, esta operación cognitiva supone organizar estructuras proposicionales diversas. La estructura proposicional de una imagen supone, entonces, una descripción específica de la porción de mundo mostrada a través de dicha imagen. A toda imagen se le podrían asignar múltiples macroestructuras semánticas, y, por lo tanto, múltiples significados. Cualquier macroestructura semántica puede ser considerada como la respuesta sobre el significado de una imagen (por ejemplo, “un niño parado mira hacia arriba”, “un niño se encuentra en una cocina poco iluminada”, “un niño de espaldas llora por el pastel que está ubicado en un lugar inalcanzable”, etc.). Cada una de estas macroestructuras implicaría una respuesta diferente a la pregunta sobre cuál es la información semántica que alguien pretende vehiculizar a través de una imagen y determinaría definiciones y organizaciones distintas del conjunto proposicional que dicha imagen manifiesta.

Todas las macroestructuras presentadas como ejemplos dan cuenta de descripciones que pueden ser verdaderas con respecto a la porción del mundo que se muestra en la imagen y además definen y ordenan, en algún sentido, el conjunto proposicional. Sin embargo, en el caso de esta tarea, la imagen se complementa con una consigna escrita que orienta un “modelo de situación referencial” (van Dijk y Kintsch, 1983) entendido como un modelo que hace alusión a personas, marcos, estados, sucesos y acciones del micromundo mental que el texto describe y que es construido por los sujetos en el proceso de comprender un texto. En este caso particular, considero que esta noción es compatible con el proceso de producir un texto original ya que, al analizar el contenido de la fotografía, el sujeto debe tener en cuenta lo que aparece denotado en la imagen, lo que ésta sugiere o connota y el contexto en el que se produce, para luego transformar la representación mental proposicional (macroestructura semántica) en texto escrito, según lo planteado en la consigna.

La consigna escrita no sólo orienta la producción textual sino que brinda las pistas para que el sujeto *imagine/suponga* qué hace el personaje en la cocina e *infiera* un

posible problema a resolver. El proceso de textualización, por otra parte, resulta solitario y complejo. Los investigadores Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) asocian el proceso de escritura al proceso de producción de conocimiento, implicando “los identificables de género”, esquemas textuales almacenados en la memoria (Bartlett, 1932; Mandler y Johnson, 1977; van Dijk, 1997 [1978]; De Beaugrande y Dressler, 1997, entre otros) como el filtro cognitivo que proporciona un avance en la producción de las ideas. El soporte material –escritura–, mediatizador por excelencia, y los modos discursivos, que resultan tanto de sus propiedades formales cuanto de su uso en diferentes circunstancias –lenguaje escrito–, transforman el funcionamiento psíquico en general y el lingüístico en particular (Tolchinsky Landsmann, 1993).

2.2.2. El lenguaje escrito como herramienta de mediación semiótica

Si bien la prioridad histórica de la oralidad sobre la cultura escrita es innegable, sin lugar a dudas, en la historia de la humanidad, la escritura, como registro gráfico de experiencias y actos comunicativos de grupos sociales, ha sido uno de los inventos más revolucionarios que ha creado el hombre. Ambas, oralidad y cultura escrita (Olson y Torrance, 1998), han sido enfrentadas y contrapuestas una a la otra, no obstante se ha podido corroborar que, tanto una como otra, siguen entrelazadas en nuestra sociedad.

“Entre ellas hay una relación de tensión creativa recíproca, que tiene a la vez una dimensión histórica, por cuanto las sociedades con cultura escrita han surgido de tradición oral, y una dimensión contemporánea, por cuanto buscamos una comprensión más profunda de lo que podría significar para nosotros la cultura escrita en tanto superpuesta a gran parte de las interacciones normales de la vida cotidiana” (Havelock, 1998:26).

Desde la perspectiva teórica vygotskyana, la noción de escritura como instrumento cultural de mediación tiene su origen en las propuestas de Hegel y Marx, que la utilizan para analizar las relaciones entre el hombre y la naturaleza por medio de los

instrumentos del trabajo. Vygotsky transpone este concepto a nivel psíquico planteando que el hombre, al utilizar la escritura como instrumento cultural, no sólo controla y transforma el medio, sino que también controla y transforma su propio funcionamiento mental. Como se mencionó a lo largo del capítulo, para Vygotsky, los signos son sociales y desde el principio los concibe como medios para influir sobre otros, sólo más tarde se convierten en instrumentos del pensamiento, en un medio de representación. La mediación semiótica está presente en el fundamento interpsicológico.

Desde la perspectiva constructivista, si bien Piaget nunca se pronunció de forma particular acerca de las relaciones entre la escritura y otras formas de representación, planteó la escritura, en cuanto forma de simbolización, dentro del ámbito de la función semiótica. La función semiótica es, según Piaget, la habilidad de representar algo (objeto, suceso, esquema conceptual, etc.) por medio de un significante diferenciado y que sirve sólo a un propósito representativo: lenguaje, imágenes mentales, imitación diferida, dibujo, juego, etc. Desde esta postura teórica, la escritura se interpreta como un instrumento²⁹ para representar (Tolchinsky Landsmann, 1993). El planteo piagetiano sostiene la primacía de lo conceptual –lo operatorio– sobre lo simbólico –lo figurativo. Serán los estadios del desarrollo cognitivo los que determinen “la naturaleza y la forma” de las estructuras lingüísticas (Ferreiro y Teberosky, 1979) y, por extensión, de cualquier actividad simbólica, de modo que lo simbólico, entendido como los aspectos figurativos del conocimiento, dependerá de los aspectos operatorios. En otras palabras, se establece una continuidad entre el dibujo, el juego simbólico, etc., y la escritura o la notación numérica. Dando cuenta de estas premisas y aplicándolas a la relación entre lo cognitivo y los sistemas notacionales, se deriva que el lenguaje escrito y la notación matemática serán una expresión “más elevada” de la función semiótica. Los procesos de adquisición de cada uno de los sistemas serían similares y su mayor o menor competencia dependería de lo nocional.

²⁹ Instrumento, entendido como sistema notacional que sirve para representar.

Ahora bien, como señala Liliana Tolchinsky Landsmann (1993) la distinción entre *el escribir* y *lo escrito* está inspirada en la que hace Ducrot (1984) entre *el decir* y *lo dicho*³⁰. Esta investigadora define *el escribir* como una actividad física y simbólica para cuyo ejercicio hace uso de un sistema de notación convencional que, en distintas circunstancias, produce *lo escrito*. Señala además que *lo escrito* no es sólo producto circunscripto del acto de escribir, sino que, en sociedades con una larga historia de uso de la escritura, ha cobrado cierta autonomía del acto individual de escribir, tornándose en un modo discursivo.

“El lenguaje de lo escrito o lenguaje escrito no refiere sólo a una pieza de discurso concreta, sino a un conjunto virtual de formas de expresión que esperamos de los textos” (Tolchinsky Landsmann, 1993:7).

De ser considerado *el escribir* sólo como una habilidad específica que debe ser enseñada exclusivamente a través de un método sistemático y formal pasa a ampliarse este concepto al supuesto de que, tanto la escritura como sus múltiples usos, forman parte del medio de cualquier sujeto que nace en una comunidad alfabetizada y, por ende, la suposición de que *saber escribir* se limita a la adquisición del sistema notacional sería asumir que “las representaciones culturales” de una comunidad quedaron “incólumes” al surgimiento de la escritura.

Es en este punto que estimo importante destacar nuevamente las figuras de Vigotsky y de Luria, ya que ambos fueron de los primeros en plantear la existencia de una “pre-historia del lenguaje escrito”, a comienzos de la década del 30. En referencia a sus investigaciones Tolchinsky Landsmann (1993) señala que “el supuesto básico del que parten estos trabajos es que los niños que crecen en una comunidad que utiliza la escritura no pueden permanecer indiferentes a su existencia y, por lo tanto, «construyen conocimiento» acerca de ella aún antes de que algún adulto haya decidido enseñarles sistemáticamente” (:12).

³⁰ En términos de Ducrot, el decir refiere a una actividad que depende de un sistema para realizarse y como producto dinámico y cambiante, puede al mismo tiempo independizarse de la actividad y cobrar autonomía lo dicho.

Tanto Vygotsky como Luria parten del supuesto de que un niño, para que aprenda a escribir, debe cumplir al menos dos condiciones:

- a) la primera, que el niño debe poder discriminar entre aquellas cosas que quisiera tener o con las cuales le gustaría jugar y aquellas que tienen un “valor instrumental”, es decir, cosas que tienen interés sólo en cuanto sirven de medio para conseguir otras, esto es, que tienen una significación funcional.
- b) en cuanto a la segunda condición, el niño debe ser capaz de controlar su propia conducta, por medio de estas ayudas o instrumentos.

Ambos autores consideran, además, que sólo cuando en su relación con el mundo el niño establezca esta diferenciación y desarrolle relaciones funcionales con algunas cosas que lo rodean, se podrá decir que ha comenzado su desarrollo cultural.

Respecto del caso particular de la escritura, Vygotsky (1979) va a sostener que su desarrollo natural derivaría del gesto, la imitación y el juego. Según este planteo, el niño descubriría, también de modo natural, que la escritura “representa directamente las cosas”, antes de descubrir que representa las palabras. El desarrollo cultural comenzará con la instrucción del adulto, en particular en la escuela. En este sentido, la escritura es considerada una “técnica auxiliar” utilizada con propósitos psicológicos, “un uso funcional de líneas, puntos, y otros signos para recordar y transmitir ideas y conceptos” (Luria y Vygotsky, 1929:148).³¹

Las investigaciones realizadas en conjunto con Luria sobre el desarrollo de la escritura se centraron en buscar el momento en el que aparece la relación funcional del niño con esas líneas y puntos. El análisis de los trabajos realizados les permitió no sólo introducir el estudio de la escritura en el ámbito de la psicología evolutiva sino, además, sugerir la posibilidad de un origen natural y no sólo producto de la enseñanza formal para el desarrollo del lenguaje escrito. Como bien señala

³¹ Citado por Tolchinsky Landsmann (1993:183).

Tolchinsky Landsmann (1993:185), “Luria y Vygotsky fueron de los primeros en reconocer que «no es la comprensión [del sistema de escritura] la que genera el acto [de escribir] sino el acto el que dará origen a la comprensión». Antes de que el niño haya comprendido el sentido y los mecanismos de la escritura, ha hecho numerosas tentativas para elaborar «métodos» primitivos, y éstos constituyen para él la prehistoria de la escritura. Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir”.

En otras palabras, al aprender a escribir el niño aprende la escritura y el lenguaje escrito. Desde la perspectiva de su uso, la escritura –como el lenguaje en general– cumple una doble función: por una parte, la función comunicativa, interpersonal o transaccional y por la otra, la función representativa o ideacional. En el primer caso, la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas, comunicarnos con ellas por mediación de dichos textos; en el segundo caso, la producción de textos escritos nos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías y en general, representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento (Miras, 2000).

La distancia que la escritura establece entre el productor y el destinatario del texto y la presencia del texto escrito como artefacto semiótico que, a diferencia del lenguaje oral, permite la revisión y la reflexión de lo escrito son dos de las razones mayormente invocadas para justificar el peso de la función representativa o ideacional en el caso de la escritura (Olson y Torrance, 1998 [1991]).

2.2.2.1. El lenguaje escrito como monólogo autorregulador

Alexander Luria (1980) en su libro *Conciencia y Lenguaje* señala que “existen dos formas de lenguaje externo desplegado, *el oral* y *el escrito*”. El primero, a su vez, puede ser dividido en diálogo y monólogo, en tanto el segundo, sólo en monólogo escrito.

“El monólogo escrito puede aparecer en distintas formas: en forma de comunicación escrita, de informe, de narración escrita, de expresión escrita de ideas razonamientos, etc. En todos los casos, la estructura del lenguaje escrito se diferencia de la estructura del diálogo y del monólogo” (Luria, 1980:187).

Para este autor, estas diferencias con el lenguaje oral tienen una fundamentación psicológica. Desde su punto de vista, el monólogo escrito es un lenguaje sin interlocutor, “su motivo y proyecto inicial son determinados completamente por el propio sujeto”. Si el motivo es el contacto, el deseo o la exigencia, el sujeto que escribe debe representarse mentalmente a quién se dirige, “representarse las reacciones de esta persona ante su comunicación”.

“La peculiaridad del lenguaje escrito consiste en que todo el proceso de control permanece en los límites de la actividad del propio sujeto que escribe, sin tener correcciones por parte del destinatario. En los casos en que el lenguaje escrito está destinado a precisar los conceptos o ideas del que escribe no tiene en absoluto ningún interlocutor, el sujeto escribe solamente para hacer más exactos sus propios pensamientos, para verbalizarlos, desarrollarlos, sin ningún contacto –siquiera– mental con otra persona” (Luria, 1980:187).

A diferencia del oral, Luria destaca que el lenguaje escrito no contiene casi ningún medio de expresión complementario no verbal. No supone ni el conocimiento de la situación por parte del destinatario, ni un contacto “sinpráxico”³², no dispone de medios (gestos, mímica, entonación, etc.) que juegan el rol de “marcadores semánticos” en el monólogo y el procedimiento de separar partes del texto con cursivas o por medio de párrafos es sólo un sustituto parcial de estos marcadores.

“Así, pues, toda la información que está expresada en el lenguaje escrito deberá apoyarse sólo en la *utilización suficientemente completa de los medios gramaticales desplegados del lenguaje*. De ello se desprende que el lenguaje escrito deberá ser

³² “Tenemos una amplia base para pensar que la palabra, como signo que designa un objeto, surge del trabajo, de las acciones con objetos y que es en la historia del trabajo y de la comunicación, como señaló repetidamente Engels, donde hay que buscar las raíces que llevaron al surgimiento de la primera palabra. Se puede suponer que la palabra, nacida del trabajo y de la comunicación que éste engendra, en las primeras etapas de la historia estaba estrechamente enlazada con la práctica: aislada de ésta no tenía aún una verdadera existencia independiente (...) en las primeras etapas del desarrollo del lenguaje tenía un *carácter sinpráxico*”. (Luria, 1980:30).

sinsemántico³³ al máximo y los medios gramaticales que utiliza deben resultar completamente suficientes para la expresión de la comunicación transmitida. El que escribe debe construir su comunicación de forma tal que el lector pueda realizar el camino inverso desde el lenguaje exterior hasta el sentido interno del texto expuesto” (*Ibíd.*:187-188).

Al describir el proceso de comprensión del lenguaje escrito, Luria plantea que éste se diferencia del proceso de comprensión del lenguaje oral, en particular, por el hecho de que a lo escrito siempre es posible “releerlo”, esto es, el lector puede voluntariamente volver a todos los elementos que están incluidos en el texto, lo que es por completo imposible en el lenguaje oral.

Otra de las diferencias que señala está ligada al origen, totalmente distinto, de ambas formas de lenguaje. El lenguaje oral se forma en el proceso de comunicación natural del niño con el adulto. Al comienzo este lenguaje es sinpráxico y luego se convierte, de modo progresivo, en una forma autónoma de comunicación verbal. Sin embargo, en dicho lenguaje oral se conservan siempre elementos de vinculación con la situación práctica.

El lenguaje escrito, por otra parte, tiene un origen completamente diferente y otra estructura psicológica. Aparece como resultado de un aprendizaje especial, que comienza con el dominio consciente de todos los medios de expresión escrita. En las primeras etapas de su formación, su objeto no es tanto la idea o pensamiento que debe ser expresado cuanto los medios técnicos de la escritura de las letras y luego de las palabras, “lo que nunca es objeto de una toma de conciencia en el lenguaje oral” (Luria, 1980).

“El niño, que aprende a escribir, opera, al comienzo, no con ideas sino con los instrumentos de su expresión exterior, con los medios de representación de los sonidos, etc. Sólo más tarde el objeto de las acciones conscientes del niño es la expresión de la idea. Así, pues, el lenguaje escrito, a diferencia del oral –que se forma en el proceso de

³³ “Este camino de emancipación de la palabra del contexto sinpráxico es el paso al lenguaje como a un sistema sinsemántico, es decir, como a un sistema de signos que están enlazados unos con otros por su significado y que forman un sistema de códigos que pueden ser comprendidos incluso cuando no se conoce la situación” (Luria, 1980:31).

comunicación viva— es, desde el mismo comienzo un acto voluntario consciente, en el cual los instrumentos de expresión aparecen al comienzo como el principal objeto de la actividad. Las operaciones intermedias, como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en palabras, el paso de una palabra a otra, que nunca se tornan conscientes en el lenguaje oral, en el lenguaje escrito son, por largo tiempo, el objeto de la acción consciente” (:188).

En su descripción del lenguaje escrito hace referencia a que éste es, tanto por su origen como por su estructura psíquica, diferente del lenguaje oral, y que una de las diferencias fundamentales radica en el análisis consciente de los medios de su expresión. Es por esto que el lenguaje escrito contiene en su composición niveles claramente diferenciables, que están ausentes en el lenguaje oral.

El lenguaje escrito incluye una serie de procesos de nivel fonemático como resultado de la búsqueda de sonidos aislados, su contraposición, la codificación de sonidos separados en letras, la combinación de sonidos y letras aislados en palabras completas, etc. En tanto se diferencia en el escrito, mucho más que en el lenguaje oral, un nivel léxico consistente en la selección de palabras, en la búsqueda de expresiones verbales necesarias, en su contraposición a otras alternativas léxicas posibles. El lenguaje escrito incluye, además, en su composición “operaciones conscientes de nivel sintáctico, que transcurren automáticamente en el lenguaje oral pero que constituyen en el escrito uno de los eslabones esenciales”, de manera que el que escribe debe construir conscientemente la frase, que está mediatizada no sólo por los hábitos de la escritura sino también por las reglas de la gramática y de la sintaxis.

“El hecho de que en el lenguaje escrito no toma parte ningún componente no-verbal y que no tiene ningún componente prosódico externo determina las características esenciales de su estructura” (Luria, 1980:189).

Por último, dirá que el monólogo escrito representa siempre por su composición estructuras completas, desplegadas, gramaticalmente organizadas que casi no utilizan las formas del lenguaje directo. Ésta es una razón por la que la longitud de la frase es significativamente mayor en el lenguaje escrito que en el oral y de que en el primero

se encuentren formas de “rección” mucho más complejas, como la inclusión de oraciones subordinadas que, por ejemplo, no son frecuentes en el segundo.

“Todo esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. Es sabido que para aclarar la idea lo mejor es tratar de escribir, expresar esta idea en forma escrita. Precisamente por eso el lenguaje escrito como trabajo sobre el medio y la forma de enunciación tiene una gran importancia, también, para la formación del pensamiento. La precisión de una idea con ayuda del lenguaje escrito se ve claramente en el proceso de preparación de un informe o de un artículo” (:189).

En base a las investigaciones compartidas con Vygotsky, Luria destaca, entonces, la importancia que tiene el lenguaje escrito en tanto instrumento esencial para los procesos de pensamiento dado que, por una parte, incluye operaciones conscientes con categorías verbales y por la otra, permite volver a lo ya escrito garantizando el control consciente sobre las operaciones que por este medio se realizan. El monólogo escrito constituye, desde esta perspectiva, un instrumento autorregulador del pensamiento.

2.2.2.2. Los géneros discursivos como herramienta cultural de mediación

“Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua. El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración (...). Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominaremos géneros discursivos” (Bajtín, 1985:248).

Una de las preocupaciones de Bajtín gira en torno a la relación entre los usos lingüísticos y la vida social, la visión o ideología del mundo y la historia ya que, para este autor, el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa, a su vez, del lenguaje a través de los enunciados. El enunciado se constituye desde su perspectiva en núcleo problemático de “extrema importancia”. Su interés se concentra, entonces, en considerar con detalle el concepto de género, el de estilo funcional y la estrecha relación entre ambos.

“Todo estilo está indisolublemente vinculado con el enunciado y con las formas típicas de enunciados, es decir, con los géneros discursivos” (Bajtín, 1985:251).

Sin embargo, tendrá en cuenta, que si bien todo enunciado, oral o escrito, primario o secundario, en cualquier esfera de la comunicación discursiva es individual y por lo tanto puede reflejar la individualidad del hablante/escritor, no todos los géneros son igualmente susceptibles a semejante “reflejo de la individualidad del hablante en el lenguaje del enunciado”, es decir, no todos se prestan a absorber un estilo individual, tal el caso de los géneros literarios.

“En realidad los estilos lingüísticos o funcionales no son sino estilos genéricos de determinadas esferas de la actividad y comunicación humana. En cualquier esfera existen y se aplican sus propios géneros, que responden a las condiciones específicas de una esfera dada; a los géneros les corresponden diferentes estilos. Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables (Bajtín, 1985:252).

Como es posible deducir de esta cita, al menos, cuatro son los factores que condicionan la existencia de un determinado género: los temas, la estructura interna, el estilo funcional utilizado y la relativa estabilidad de todo ello. Según su criterio esta relativa estabilidad se debe a que “los cambios históricos en los estilos de la lengua están indisolublemente vinculados a cambios de los géneros discursivos” (:253).

Bajtín realiza, entonces, una distinción entre géneros primarios o simples, que se constituyen en la comunicación discursiva inmediata, como el diálogo cotidiano, la narración, la carta o los documentos legales, y géneros secundarios que surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja como son la novela, el drama, la comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos últimos absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata.

Ahora bien, toda la concepción de Bajtín (1985) acerca de los géneros discursivos responde a un especial énfasis dado a la relación entre lenguaje y praxis.

“Ya desde sus orígenes el lenguaje nace por la necesidad de nuestros antepasados de comunicarse durante la empresa de un trabajo en común, volviéndose así «condición necesaria para la organización laboral de los hombres» (Bajtín, 1980c). Como en la propuesta de Engels (1961, pp. 142-154) en su clásico escrito *El papel del trabajo en el proceso de transformación del mono en hombre*, a la que Bajtín adhiere explícitamente, el lenguaje surge imbricado en forma indisoluble con la actividad social, él mismo como una acción que acompaña y hace posible la acción colectiva” (Silvestri y Blanck, 1993:96).

Postula que la voluntad discursiva del hablante/escritor se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado ya que, de acuerdo a su criterio, la elección se define, entre otros factores, por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del tema, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación pues, según su punto de vista, “nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir, todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la *estructuración de la totalidad*, relativamente estables” (Bajtín, 1985: 267).

Estos géneros discursivos, según su opinión, “nos son dados casi como se nos da la lengua materna”, de manera que el hablante los domina antes del estudio teórico de la gramática.

“La lengua materna, su vocabulario y su estructura gramatical, no los conocemos por los diccionarios y manuales de gramática, sino por los enunciados concretos que escuchamos y reproducimos en la comunicación discursiva efectiva con las personas que nos rodean” (Bajtín, 1985:268).

Señala, además, que a las formas de la lengua “las asumimos tan sólo en las formas de los enunciados y junto con ellas (...). Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua” (Bajtín, 1985:268).

Aprender a hablar, para este autor, quiere decir aprender a construir los enunciados dado que hablamos con enunciados y no mediante oraciones o palabras separadas.

Sin embargo, Bajtín destaca también el momento expresivo como rasgo constitucional del enunciado, ya que el sistema de la lengua dispone de recursos lingüísticos para manifestar la expresividad. Plantea que el enunciado, su estilo y su composición se determinan por el aspecto temático (de objeto y de sentido) y por el aspecto expresivo, es decir, por la actitud valorativa del hablante hacia el momento temático. Los aspectos que definen el enunciado, su estilo y composición se vinculan, entonces, por una parte, con la visión que el hablante tenga del mundo, sus valores y emociones y, por otra, con el objeto de su discurso y el sistema de la lengua (los recursos lingüísticos).

La caracterización que Bajtín hace de los géneros discursivos deja bien claro que éstos pueden ser considerados modos de mediación (Wertsch, 1999). Wertsch (1995) señala que dichos géneros “organizan nuestro discurso” casi de la misma manera que las formas gramaticales (sintácticas), dado que “aprendemos a configurar nuestro discurso en formas genéricas”. Según su opinión, cuando se oye el discurso de otro puede adivinarse su género en las primeras palabras; puede predecirse una determinada longitud y una cierta estructura compositiva; puede, además, preverse el final, en otras palabras, desde el principio mismo se puede tener “una sensación del todo discursivo” que sólo se diferencia luego durante el proceso discursivo mismo.

Como puede observarse a lo largo del capítulo, los conceptos de mediación y de herramienta acuñados por Vygotsky (1979) se vinculan de modo indisoluble con su concepto de internalización. Según su punto de vista, la cultura provee las herramientas simbólicas que los niños deben dominar para participar activamente en la sociedad. Mediante la interacción con miembros más experimentados los niños aprenden la función y el uso convencional de esos símbolos. El desarrollo cognitivo del niño, de acuerdo con el criterio de Vygotsky, se basa precisamente en la internalización de estos instrumentos, tanto materiales como semióticos, que transforman los procesos biológicamente determinados en procesos psicológicos superiores mediados por la cultura.

Desde esta perspectiva, toda acción humana está situada socioculturalmente, “aun cuando un individuo esté sentado en soledad contemplando algo” está socioculturalmente situado en virtud de los modos de mediación que emplea (Wertsch, 1999). Para comprender este enunciado, resulta clave la distinción que realiza Vygotsky (1979) entre procesos interaccionales sociales e individuales. Al formular su “ley genética del desarrollo cultural” por medio de la que “cualquier función aparece dos veces, o en dos planos, en el desarrollo cultural del niño”, esto es, en el plano social y luego en el plano psicológico, este autor deja en claro que es esencial considerar el hecho de que ambos planos están relacionados consustancialmente. De acuerdo al análisis realizado por Wertsch (1999) “las fronteras entre el funcionamiento social y el individual son bastante permeables en su descripción y su énfasis está puesto en las transformaciones entre los procesos intermentales e intramentales más que en el golfo que los separa” ya que, a juicio de Vygotsky, la composición de las funciones psíquicas superiores –su estructura genética y sus medios de acción o formas de mediación– es por naturaleza social.

De manera que, desde esta perspectiva, el funcionamiento interpsicológico es social no sólo por estar situado socioculturalmente sino también porque “retiene las

funciones de la interacción social”. Por ejemplo, muchas formas de resolución de problemas en el nivel individual son consideradas inherentemente dialógicas debido al hecho “de que derivan de la participación en encuentros dialógicos en el plano intermental “(Wertsch, 1995).

Como se anticipó al comienzo del capítulo, en el caso particular de esta investigación, el niño se relaciona con un instrumento (fotografía-consigna escrita), infiere un problema y formula su resolución en un texto escrito. El texto escrito se constituye en el medio por el que el niño resuelve el problema que la fotografía y la consigna escrita, en su conjunto, plantean. De manera que el texto escrito constituye, por una parte, el modo que tiene el niño de resolver discursivamente la tarea y, por otra, una pieza discursiva de análisis para el investigador. De acuerdo con esta perspectiva sociocultural, la fotografía es una herramienta material; el lenguaje escrito, una herramienta semiótica y el discurso, una forma de acción mediada.

Para finalizar, siguiendo a Bajtín (1985), los casos concretos de discurso se dan con la forma de enunciados que, según su consideración, conforman “la *unidad real* de la comunicación discursiva”. Para este autor, el discurso siempre toma la forma de un enunciado que pertenece a un hablante particular y fuera de esta forma no puede existir. Como señala Wertsch (1999), si bien a primera vista el acento de Bajtín en los “hablantes individuales” puede llevar a pensar que los enunciados pueden entenderse como productos de un agente aislado, es decir, que son simplemente el producto de un “sujeto de discurso” no restringido por otros factores, las diversas formas de lenguaje, por el contrario, proporcionan “diferentes focos organizativos de elementos replicables que los hablantes adoptan y utilizan de maneras únicas cuando producen enunciados” (Wertsch, 1999:122). Bajtín (1985) señala que detrás de cada texto hay un sistema lingüístico; de hecho, su preocupación primordial son los géneros discursivos, noción que introduce el tema central del próximo capítulo: las clases textuales.

Capítulo 3

Los textos: Aspectos lingüísticos y cognitivos

En el Capítulo 2 se ha señalado que las reflexiones de Bajtín sobre géneros discursivos primarios y secundarios han sido fundamentales en el campo de la tipologización de los textos. Según la lingüista Guiomar Ciapuscio (1994) el término género discursivo ha perdurado especialmente en la lingüística francesa.

“Si bien Bajtín no encara la tarea de describir géneros discursivos particulares ni provee pautas metodológicas precisas para ello, los lineamientos teóricos merecen ser destacados por haber superado ampliamente en ese ámbito las corrientes lingüísticas de su tiempo y por tener aún hoy absoluta vigencia” (:25).

Esta autora señala, en su libro *Tipos Textuales*, la distinción que debe hacerse entre géneros y tipos discursivos. Mientras que los primeros “se relacionan con una dimensión histórico-cultural más general, que incluye la competencia sobre tipos discursivos, estos últimos hacen referencia a una dimensión estrictamente lingüística” (:25).

Agrega que, en el marco de la lingüística del texto, los términos que se utilizan son tipo textual, clase textual. En el primer caso, el tipo textual se concibe como una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de los textos. En el segundo, clase textual se aplica a clasificaciones empíricas, tal cual son realizadas por los miembros de una comunidad lingüística, es decir, “clasificaciones cotidianas que pueden mencionarse por medio de determinados lexemas condensadores del saber sobre determinada clase textual: por ejemplo, «esto es un *cuento*», «esto es un *chiste*», «ésta es una *descripción*», «esto es un *diálogo*», etc.” (:25).

Los hablantes de una comunidad tienen un saber sobre clases textuales (Ciapuscio, 1994; Heinemann y Viehweger, 1991) o un saber sobre esquemas textuales (van Dijk, 1997) pero no un saber sobre tipos textuales.

Jean Michel Adam es uno de los lingüistas que toma la definición de géneros primarios en tanto formas elementales prototípicas, para luego plantear que éstos constituyen unidades mínimas de composición textual. Si bien parte del análisis de

Bajtín, desplaza su interés del campo sociolingüístico original en la dirección del más estrictamente lingüístico y textual (Ciapuscio, 1994).

Adam (1992) formula una tipología de textos en la que postula como idea central que éstos tienen naturaleza heterogénea y que es posible identificar una cantidad limitada de secuencias básicas que, al combinarse, formarían textos heterogéneos. Su propuesta de secuencias prototípicas se centra en el aspecto estructural de los textos y permite un tratamiento estrictamente lingüístico de los mismos.

Ahora bien, la pregunta acerca de cómo comprendemos y producimos textos es un tema central en psicología cognitiva. Es evidente que para ambos procesos realizamos en forma activa distintos tipos de operaciones lingüístico-cognitivas. Las teorías que se ocupan de dar respuesta a este interrogante son necesariamente complejas dado que los textos involucran varios niveles y componentes y por tanto deben enmarcarse en teorías generales de la cognición. En palabras de van Dijk (1997), “una gramática describe un sistema de normas más o menos abstracto en el que se basa un uso «ideal» y sistemático del idioma. La *psicolingüística* y la *psicología (cognitiva)* se ocupan actualmente de explicar el funcionamiento real de este sistema lingüístico abstracto; así pues se describe cómo se ha adquirido este sistema lingüístico en términos de determinadas condiciones y determinados procesos cognitivos y, sobre todo, qué normas y estrategias se aplican cuando un hablante produce o comprende un texto” (:20).

Desde la lingüística del texto de orientación cognitiva, Robert-Alain de Beaugrande y Wolfgang Ulrich Dressler (1997) señalan que “sería erróneo suponer que la producción y la recepción textuales ya han sido perfectamente estudiadas”, la verdadera complejidad de las operaciones involucradas en la producción y recepción textuales sobrepasan sin duda en varios niveles de magnitud la complejidad de los modelos desarrollados actualmente en el campo de la ciencia cognitiva (modelos de procesamiento de la información, conexionistas, entre otros).

Las consideraciones expuestas dejan entrever la dificultad de limitar el estudio de los textos únicamente a los “artefectos” (Wertsch, 1999) escritos o hablados ya que, debido a su naturaleza peculiar, estos artefactos no están completos cuando se aíslan de las operaciones de procesamiento que se han realizado sobre ellos (De Beaugrande y Dressler, 1997).

Dado que los fenómenos lingüísticos que se describen y explican en este trabajo de investigación se sitúan en el plano de la producción textual escrita se hace necesario adoptar un modelo teórico que permita: a) definir el objeto de estudio, en este caso, el texto, b) analizar las operaciones lingüístico-cognitivas involucradas en la producción textual y c) clasificar las producciones textuales.

Desde la lingüística del texto de perspectiva cognitivo-procedural, De Beaugrande y Dressler (1997) consideran que el texto no es simplemente una suma de palabras, de oraciones o de párrafos relacionados entre sí, sino una unidad comunicativa que posee una propiedad fundamental: la textualidad, entendida como un conjunto integrado por normas que deben cumplir los textos. El enfoque procedimental que proponen permite estudiar la textualidad y el procesamiento textual como si fuera una operación formal de resolución de problemas. El modelo prevé la existencia de una serie secuencial de fases predominantes de procesamiento.

“Se consideran «predominantes» porque no parece probable ni necesario que cuando se activen operaciones de una fase se detenga el funcionamiento de las demás; en lugar de eso, habría un *umbral* más allá del cual el **foco** de atención de los recursos de procesamiento se dirigiría hacia una determinada fase de operaciones, mientras que las otras fases operativas no quedarían suspendidas, sino minimizadas” (De Beaugrande y Dressler, 1997:78).

A continuación, desarrollo el marco teórico de esta investigación; en primer término, el modelo de procesamiento textual de De Beaugrande y Dressler (1997), el de tipología textual de Adam (1992) y el propuesto por Silvestri (1995), para el caso particular del discurso intrucciona, por constituir los tres el marco teórico que sustenta este trabajo de investigación. En segundo término, completo el enfoque

textual de Adam con el modelo de estructura narrativa de Labor, y expongo algunas consideraciones sobre discurso narrativo, desde el punto de vista sociocultural y el psicoevolutivo. Por último, en tercer término, presento el marco teórico desde el que analizo tres recursos lingüísticos que aparecen como significativos en esta investigación: el uso de enunciados condicionales, el uso de espacios de habla y el uso de verbos de actitud proposicional.

3.1. EL ENFOQUE COGNITIVO-PROCEDURAL DE DE BEAUGRANDE Y DRESSLER

Desde el punto de vista de la lingüística del texto de orientación cognitiva, De Beaugrande y Dressler (1997) consideran el texto como “un documento de decisiones, selecciones y combinaciones, la mayor parte de los textos son significativos en virtud de todas las alternativas que podrían haberse elegido en lugar de las que se prefirieron (...). Si se considera que una lengua es un sistema VIRTUAL de opciones disponibles susceptibles de ser activadas, entonces el texto es un sistema REAL en que se han elegido unas opciones determinadas y se han utilizado en la producción de una ESTRUCTURA concreta (que relaciona entre sí elementos diversos)” (:74-75).

En otras palabras, sostienen que el texto es un evento comunicativo empírico que se da en la comunicación humana más que en la especificación de una teoría formal. Cada uno de estos eventos activa, entonces, una dialéctica entre el sistema virtual (el repertorio de posibilidades) y el sistema real constituido por las elecciones del productor textual. De manera que el texto no está en ninguno de los dos lados, el del sistema o el del uso, sino que integra y reconcilia a los dos. Desde mi punto de vista, lo interesante del modelo es que permite describir de manera empírica los procesos a través de los que los participantes de la comunicación pueden producir y recibir textos.

Ambos autores proponen, como ya se anticipó, un modelo secuencial de fases predominantes de procesamiento textual muy exigente, en el sentido de que ha de cumplir rigurosamente muchos requisitos de control. Entre ellos, De Beaugrande y Dressler (1997) señalan que cualquier texto ha de cumplir siete normas, interrelacionadas entre sí mediante restricciones, y tres principios reguladores de la comunicación textual. De entre los siete criterios de textualidad aludidos, hay dos de tipo lingüístico (cohesión y coherencia), dos psicolingüísticos (intencionalidad y aceptabilidad), dos sociolingüísticos (situacionalidad e intertextualidad) y uno de tipo computacional (informatividad). Los tres principios comunicativos son eficacia, efectividad y adecuación.

Dos de estas normas tienen que ver de forma especial con la textura³⁴: la coherencia y la cohesión. Estos dos clásicos fenómenos asociados a la constitución textual muchas veces se usan como sinónimos, indicando la red de relaciones semántico-pragmáticas de un texto (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999). Según el modelo interdisciplinario que constituye el enfoque de De Beaugrande y Dressler (1997), la cohesión consiste en que las secuencias oracionales que componen la superficie textual están interconectadas a través de relaciones gramaticales, como la repetición, las formas pronominales, la elisión o la conexión. En tanto, un texto posee coherencia cuando los conceptos –configuraciones de conocimientos– que componen su universo del discurso están interconectados a través de relaciones de diversa naturaleza, un ejemplo es la causalidad.

De modo que, para estos autores, la cohesión funciona asegurando que se mantenga activada en la memoria la información relevante de manera que cuando aparezca un elemento pronominal, el receptor no tenga que trasladar su atención físicamente hacia atrás en el texto, sino que bastará con que recupere en su memoria activa esa información.

³⁴ “Cualquier unidad de discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la textura del discurso, que da nombre a su concreción: el texto” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:217).

“Precisiones de este tipo son las que permiten entender, por ejemplo, que un lector pueda comprender en tiempo real el texto que está leyendo o que un oyente entienda a su interlocutor a la vez que éste le está hablando: la cohesión textual le asegura al lector o al oyente la disponibilidad de la información que sea relevante en cada momento” (De Beaugrande y Dressler, 1997:13-14).

La cohesión constituye entonces una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999).

En un enfoque procedimental como el que aquí se presenta, se describen todos los niveles lingüísticos en relación con su uso comunicativo.

“En este tipo de enfoque se considera que el campo de trabajo genuino de la pragmática es el estudio de los PLANES que proyectan y de las METAS que se fijan los hablantes; de acuerdo con este planteamiento, las cuestiones relacionadas con el uso pueden tratarse, por qué no, de un modo pertinente desde una perspectiva sintáctica y semántica. En este sentido, cuando se analiza un texto, las nociones de «cohesión» y «coherencia» sólo son fructíferas si explican cómo se establecen realmente conexiones e interrelaciones entre acontecimientos comunicativos diversos” (De Beaugrande y Dressler, 1997:69).

Así, pasan a ser claves las nociones textuales de eficacia, efectividad y adecuación en tanto estos tres factores controlan la producción textual por lo menos “en la medida en que lo hacen las reglas abstractas de la gramática o de la lógica”.

Desde el punto de vista procedimental, los autores citados señalan que la eficacia contribuye a aumentar la facilidad de procesamiento, puesto que concentra los recursos cognitivos, como la atención y el acceso a la información, en el funcionamiento controlado de las operaciones. La efectividad favorece la profundidad de procesamiento, puesto que intensifica el rendimiento de los recursos

cognitivos que actúan sobre los materiales lingüísticos que no aparecen en la representación superficial explícita del texto. Finalmente, la adecuación es el factor que determina “la homologación del texto presentado en la interacción con las normas de textualidad, de manera que permite calcular de una manera fiable cómo pueden los interlocutores procesar la información con facilidad y en profundidad” (:73). El grado de calidad de un texto, en cuanto a su nivel de eficacia, de efectividad y de adecuación, depende, según esta perspectiva, de los recursos de procesamiento empleados en su producción y recepción dado que no existe “un punto concreto en el que pueda decirse que se ha realizado la producción de un texto de una manera definitiva” sino que, a lo sumo, puede detectarse lo que los autores llaman un umbral de finalización en el que el productor textual considera que el resultado obtenido es satisfactorio con respecto al propósito que pretendía alcanzar.

El modelo prevé la existencia de una serie secuencial de fases predominantes de procesamiento. La noción de predominio ayuda a resolver la oposición entre modularidad (según la que los componentes de un modelo se consideran independientes unos de otros) e interacción (según la que los componentes de un modelo están interrelacionados y se controlan mutuamente) ya que permite que el procesador realice sus actividades distribuyendo sus recursos entre varias tareas. De Beaugrande y Dressler (1997) plantean que, en condiciones normales, las operaciones de procesamiento no se aplican con la misma intensidad y de manera indiscriminada a todos los materiales individuales que componen el texto.

Ahora bien, en el caso de la producción textual, estos autores postulan que, normalmente, la primera fase es la planificación, esto es, el productor textual tiene la intención de alcanzar una meta concreta a través de un texto (por ejemplo, transmitir conocimiento, buscar la conformidad de un interlocutor a través del texto que produce). En este sentido, la producción textual es una submeta que “se encuentra a lo largo de la trayectoria para alcanzar la meta principal”. El productor textual puede, en este caso, poner en marcha una estrategia de búsqueda denominada análisis medios/fines, mediante la que “puede intentar calcular cuál de entre los varios textos

posibles contribuiría de manera más efectiva a recorrer la distancia entre el estado actual en que se encuentra y el estado de meta que pretende alcanzar” (:79).

Al proceso de fijar una meta y elegir un tipo de texto determinado le sucede o se superpone una fase, que los autores denominan ideación.

“Una IDEA es una configuración de conocimiento generada internamente (no forzada por el entorno externo) que proporciona un CENTRO DE CONTROL para orientar los comportamientos productivos y significativos, entre los que se puede incluir la producción textual” (:79).

Estos autores indican que después del proceso de ideación, se pone en marcha una fase de desarrollo que “permite ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas”. La fase de desarrollo, señalan, puede “visualizarse” como una búsqueda de espacios de conocimiento previamente almacenados en la memoria (configuraciones de conocimiento organizadas internamente).

En este modelo, los resultados de las fases de ideación y desarrollo no necesitan concretarse en expresiones lingüísticas, “las escenas o secuencias de acontecimientos que se idean y se desarrollan pueden componerse, por ejemplo, mediante imágenes mentales”³⁵ (:80).

Por esta razón, plantean que la fase de expresión permitirá que el conocimiento modelado hasta el momento pueda ser transmitido.

“La búsqueda de expresiones lingüísticas es un ejemplo especial de resolución de problemas mediante la construcción de trayectorias de relación que cruzan desde un nivel de organización a otro” (:80).

Es en este punto que los autores alertan sobre un tipo especial de problema. Como ya se anticipó en la Introducción, mientras que la imagen mental de una escena o de una

³⁵ Si bien estos autores aclaran que las imágenes mentales son una cuestión que plantea extraordinarias dificultades, acuerdan que no puede ignorarse en un planteamiento riguroso de la comprensión.

secuencia de acontecimientos es un contenido continuo, su expresión lingüística está compuesta por elementos discretos. El problema es, entonces, la asimetría que se produce entre contenido y expresión. La fase final de producción ha de ser necesariamente, según esta perspectiva, el análisis gramatical que consiste en relacionar entre sí las expresiones lingüísticas mediante dependencias gramaticales, organizándolas en formatos lineales que permitan construir la superficie textual.

En resumen, los autores postulan que el modelo de procesamiento de producción textual incluye cinco fases: la planificación, la ideación, el desarrollo, la expresión y el análisis gramatical. De acuerdo a este planteo consideran que puede concebirse perfectamente que las cinco fases de producción interactúen entre sí todas al mismo tiempo, modificando los centros de control con rapidez.

“El ejercicio continuado de la producción textual favorece la superposición dinámica de fases. En este sentido, podría alcanzarse de una manera sencilla un buen nivel de calidad textual en un simple ensayo preliminar si hubiera un mayor dinamismo entre las diferentes fases durante la tarea de revisión. Los escritores o los hablantes que se consideran importantes y con talento no parecen emplear un esfuerzo extraordinario en la producción de sus textos, aunque se ven obligados a pagar con una intensidad mayor la menor duración de la tarea de procesamiento. Probablemente, los productores textuales expertos ya preparan el terreno en los estadios iniciales, en los que habitualmente emplean de manera consciente un enorme gasto de procesamiento” (De Beaugrande y Dressler, 1997:83).

La experiencia alcanzada por un escritor o un hablante experto facilita la comprensión de la “intención del texto”. Ésta sería la explicación del hecho de que un productor experimentado pueda mejorar los textos generados por otra persona sin tener que tomar parte realmente en sus procesos mentales. Un ejemplo es el trabajo realizado por los correctores de estilo o los revisores de texto. En este caso, los autores aclaran que el proceso de revisión parece ser más fácil para quienes no han producido el texto, porque el productor textual siempre *sabe* lo que quería decir y no advierte los casos en los que la expresión es ineficaz o directamente errónea.

De Beaugrande y Dressler concluyen que la verdadera complejidad de las operaciones involucradas en la producción textual sobrepasa sin duda en varios niveles de magnitud la complejidad de los modelos desarrollados en la actualidad, en el campo de investigación denominado inteligencia artificial, o en el campo de la psicología cognitiva, que se ocupa de la adquisición, el almacenaje y el uso de conocimiento. Si bien la mayor parte de los trabajos psicocognitivos se han dedicado al reconocimiento y memorización de oraciones, los textos tienden, según los autores mencionados, a convertirse progresivamente en los objetos principales de investigación.

Por otra parte, como se ha mencionado al comienzo de este capítulo, los estudios textuales más recientes consideran que los hablantes/escritores poseen un saber específico que los capacita para instrumentar esquemas textuales globales tanto en la producción como en la recepción de los textos. Heinemann y Viehweger (1991), por ejemplo, llaman a este conocimiento “saber sobre estructuras globales” o “saber sobre clases de textos”. Este saber, según ambos autores, capacita a los hablantes/escritores para actuar en distintas esferas comunicativas, en tanto producen y entienden textos que pueden relacionar sistemáticamente con situaciones, contextos e instituciones. La psicología cognitiva y la psicolingüística del procesamiento textual han señalado, según la opinión de Ciapuscio (1994), “que las clasificaciones son una condición para las actividades cognitivas y que informaciones de esa complejidad y funcionalidad no podrían ser procesadas si los productos de procesamiento no estuvieran estructurados de diferentes maneras” (:20).

Según Heinemann y Viehweger, tales esquemas textuales globales no son conjuntos constantes ya que varían de acuerdo a la creación individual y, por este motivo, también son caracterizables por rasgos en diferente medida. Por ejemplo, según esta perspectiva, un esquema textual *Cuento* o *Narración* está almacenado en un niño de distinto modo que en un adulto, en un lector novato de manera diferente que en un lector experto o en un crítico literario. De modo que, tales esquemas textuales están presentes de diferente modo individualmente. Tales diferencias remiten a diferencias en el número de esquemas almacenados pero también, en relación a la cantidad y

cualidad de estructuras contextuales y expresiones detalladas, así como en relación con los sistemas de conocimiento individuales, potencial cognitivo, grado de formación de los sujetos, entre otros.

En el caso particular de esta investigación, la presencia en la consigna (Capítulo 4, sección 4.2.2.) del lexema *cuenten* orientaría a elicitar de manera exclusiva textos narrativos. Sin embargo un análisis global de los textos permitió comprobar una variedad de clases textuales que fue necesario clasificar.

3.2. EL CRITERIO DE TIPOLOGIZACIÓN TEXTUAL DE J. M. ADAM

Como se anticipó en el Capítulo 4 la variedad de clases textuales que componen el corpus de esta investigación requirió adoptar un modelo para clasificar dichas producciones. El modelo propuesto por Adam (1992) resultó efectivo a los fines de clasificar los textos ya que su propuesta toma como idea central que éstos tienen naturaleza heterogénea y que es posible identificar una cantidad limitada de secuencias básicas –narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal– que, al combinarse, formarían textos heterogéneos. Su propuesta de secuencias prototípicas se centra en el aspecto estructural de los textos.

“La secuencia es una estructura, es decir, una red relacional jerárquica; esta estructura es relativamente autónoma y posee una organización interna propia; además está en relación de dependencia o independencia con el conjunto mayor (texto) del que forma parte” (Ciapuscio, 1994:91).

El modelo secuencial que este autor postula recoge e incorpora las ideas sobre los géneros discursivos de Bajtín y las de los esquemas o superestructuras de van Dijk, entre otros.

Para determinar la disposición de las secuencias en textos heterogéneos, Adam propone distinguir distintos tipos de secuencias:

- la *secuencia dominante*, aquella que se manifiesta con una presencia mayor en el conjunto del texto,
- la *secuencia secundaria*, aquella que está presente en el texto sin ser la dominante,
- la *secuencia envolvente*, en el caso de que la dominante se constituya como el marco en que otras secuencias pueden aparecer *incrustadas*.

La macroproposición (van Dijk, 1997) es, en el modelo de Adam, la unidad constitutiva de la secuencia. La macroproposición, a su vez, se compone de *n* proposiciones. La proposición enunciada o cláusula es, desde esta perspectiva, una unidad textual en la que deben distinguirse tres aspectos complementarios: el referencial, el enunciativo y el textual:

- *Aspecto referencial* o construcción de una representación discursiva. En este primer nivel la proposición es predicación, esto es, atribución de propiedades a un individuo, por ejemplo.
- *Aspecto enunciativo*: la construcción de la referencia es inseparable del punto de vista del sujeto.
- *Aspecto textual* de la puesta en relación, de la articulación de la proposición con otras proposiciones (explícitas o no).

El aspecto textual, en particular, es el que interesa especialmente para la definición textual de proposición: “unidad ligada según el movimiento doble complementario de la conexidad (sucesión lineal de proposiciones) y de la secuencialidad (estructura jerárquica de proposiciones)” (Ciapuscio, 1994:91).

Dado que casi todos los sujetos participantes en esta investigación elicitaron textos narrativos, descriptivos, explicativos e instruccionales sólo se presentarán, a continuación, las secuencias prototípicas correspondientes propuestas por Adam para luego exponer el criterio elaborado por la lingüista Adriana Silvestri (1995) para el caso particular de la secuencia instruccional.

3.2.1. *Secuencia prototípica narrativa*

Respecto de la secuencia narrativa propiamente dicha, Adam integra, en su planteo, dos tipos de elementos: los constituyentes que están claramente tomados de la tradición narratológica (la *Poética* de Aristóteles y la *Lógica del relato* de C. Bremond, en particular) y la estructura propiamente dicha, más cercana a los planteos lingüísticos textuales³⁶. Según esta perspectiva, los seis constituyentes de la secuencia narrativa son:

- *Sucesión de hechos*, existe una sucesión de acontecimientos en un tiempo que transcurre, que avanza.
- *Unidad temática*: se garantiza por, al menos, un sujeto-actor, ya sea animado o inanimado, individual o colectivo.
- *Predicados transformados*: “los estados o predicados cambian, por ejemplo de tristeza a alegría, de desgracia a felicidad, de plenitud a vacío, de pobreza a riqueza, etc.” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:271).
- *Un proceso*: existe un proceso integrador. A partir de una situación inicial se llega a una situación final a través del proceso de transformación.

³⁶ Adam plantea que es a partir del relato que se ha ido elaborando progresivamente la noción de superestructura.

- *Causalidad*: hay “intriga”, que se crea a través de las relaciones causales entre los acontecimientos.
- *Una evaluación final*: explícita o implícita

3.2.2. *Secuencia prototípica descriptiva*

Adam plantea que el rechazo de una finalidad normativa constante, que guió las aproximaciones a la descripción desde la estilística y la retórica, lleva a la lingüística textual a romper resueltamente con las prácticas que dificultaban una reflexión general sobre el funcionamiento específico de los procedimientos descriptivos. Este autor se ocupa de identificar un procedimiento descriptivo mucho más estructurado que lo que habitualmente se pretende (Ciapuscio, 1994).

El examen de los diversos procedimientos descriptivos posibles puede resumirse en un esquema prototípico de la secuencia descriptiva que es, en realidad, un repertorio de las operaciones de construcción de macroproposiciones. Lo que diferencia, según su punto de vista, los prototipos de la secuencia descriptiva del relato es, sobre todo, el hecho de que esta última estructura no refleje el más mínimo ordenamiento de las operaciones. Sin embargo, la cantidad de procedimientos es “reveladora de un orden singular: ya no lineal sino jerárquico, en cierto modo vertical y muy próximo del orden del diccionario”.

Adam (1992) propone cuatro procedimientos descriptivos o macro-operaciones de base del prototipo:

1. *Procedimiento de anclaje*: anclaje, afectación y reformulación. Por medio de la operación de anclaje –anclaje referencial– la secuencia descriptiva señala, a través de un sustantivo³⁷:

³⁷ Eje nominal que el autor llama el *tema-título* ya que se trata de un nombre propio o de un sustantivo común.

- a) en posición inicial, de quién/qué se va a tratar (anclaje propiamente dicho).
- b) o bien, al final de la secuencia, de quién/qué se acaba de hablar (afectación).
- c) o bien, combinando estos dos procedimientos, en este caso propone retomar modificando el tema-título inicial (reformulación). Esta última operación puede igualmente aplicarse a otras unidades aparecidas en el curso de la descripción (reformular una propiedad o la designación de una parte del objeto considerado, por ejemplo).

2. *Procedimiento de aspectualización*: la operación de aspectualización es la que más comúnmente se considera como la base de la descripción. La operación de anclaje es responsable de la puesta en evidencia de un todo y la operación de aspectualización de la descomposición en partes (n partes). El autor señala que de todos modos es preciso agregar a esta descomposición en partes la consideración de las cualidades o propiedades del todo (color, dimensión, talla, forma, número, etc.) a través de una nueva operación que llama sub-tematización de las propiedades de las partes abordadas.
3. *Procedimiento de puesta en relación*: este procedimiento consiste en la puesta en relación con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y al tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y otros objetos análogos (comparación, metonimia, metáfora). Las descripciones subjetivas y expresivas abundan en comparaciones y metáforas, desde las descripciones de las conversaciones cotidianas hasta las literarias, de modo que Adam ha propuesto designarlas como operación de asimilación, que puede ser tanto comparativa como metafórica.
4. *Procedimiento de encaje por sub-tematización*: esta operación de encaje de una secuencia en otra constituye la fuente de expansión descriptiva. Una parte seleccionada por aspectualización puede ser elegida como base de una nueva secuencia, tomada como nuevo tema-título y, a su vez, considerada bajo

diferentes aspectos: propiedades eventuales y subpartes. A través de una nueva tematización, el autor señala que si se considera el anclaje como una tematización de base, una subparte puede ser mostrada en sus propiedades y partes y esto, teóricamente, hasta el infinito. De este modo, en el recorrido descriptivo, los referentes introducidos pueden ser a su vez tematizados para volver a aplicar el mismo esquema de forma sucesiva. Por otro lado, tanto a lo largo del proceso como al final, puede haber reformulaciones del tema, que tienen como función subsumir, sintetizar o dar una orientación argumentativa al conjunto de propiedades y características enumeradas.

Respecto del tema, Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) señalan que, como todas las secuencias, la descriptiva puede ser la dominante en un texto (informe médico, presentación de un producto, tratado de biología, por ejemplo) pero en gran cantidad de textos aparece como secuencia combinada o incrustada. En el ámbito literario, agregan las autoras, forma parte sustancial de los relatos junto con la secuencia narrativa y la dialogal ya que juntas son parte esencial de la representación del mundo de ficción. Mientras que junto con la secuencia explicativa y la argumentativa aparece en los textos científicos y didácticos.

3.2.3. *Secuencia prototípica explicativa*

“La explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. Ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o por la vía de la reflexión –en este caso los datos están organizados dentro de un sistema–, adquiridos de forma directa o de forma indirecta. Para que una persona pueda proporcionar información ha de estar enterada o ha de buscarla en las fuentes apropiadas” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:307).

Adam (1992) considera que en la vaguedad de las primeras clasificaciones tipológicas, a menudo se ha confundido el texto explicativo con el texto expositivo y a veces hasta con el texto informativo. El autor sostiene que explicar constituye una

intención particular que no tiene que ser confundida con informar: el texto explicativo, según su punto de vista, tiene sin duda una base informativa pero se caracteriza, además, por la voluntad de hacer comprender los fenómenos, de allí que el punto de partida sea una pregunta, implícita o explícita, “que el texto se encargará de elucidar”. En cambio, señala que el texto informativo no se orienta a establecer una conclusión ya que transmite datos organizados, jerarquizados pero sin fines demostrativos. Con este tipo de texto, agrega, no se trata en principio de influir sobre el auditorio, de conducirlo a una conclusión determinada o de justificar un problema que se ha planteado.

Este autor propone que una vez que se ha operado claramente la distinción entre informativo-expositivo y explicativo, el paso siguiente consiste en considerar al texto informativo-expositivo como un género discursivo enciclopédico fundado sobre encadenamientos secuenciales de tipo descriptivo o bien explicativo. En otras palabras, el autor considera que parece posible descartar definitivamente el tipo expositivo de una clasificación prototípica.

Propone, entonces, que la distinción entre exposición y explicación pasa por la diferencia entre el *¿Por qué?* y el *¿Cómo?* Señala que la mayoría de las secuencias en *cómo* no son explicativas. La secuencia explicativa parte, de acuerdo a su planteo, de un esquema inicial, la referencia a un objeto complejo que se presenta como algo difícil, oscuro, a partir del que el primer movimiento explicativo aparece con la *pregunta*, el cuestionamiento, que lleva a la construcción de un esquema problemático, en el que el objeto se presenta como problema cognoscitivo que se ha de resolver. Seguidamente se pasa a la fase resolutive, en la que se da *respuesta* al problema y se desarrolla el esquema explicativo, cuyo resultado es que el objeto queda claro e inteligible. Cada uno de los momentos de la secuencia avanza por el mecanismo de los operadores de pregunta/respuesta. Si bien Adam propone este esquema para la secuencia prototípica, aclara que en los textos empíricos las fases o los momentos de la secuencia pueden estar implícitos.

En el caso particular del texto instruccional, Adam lo incluye como una subclase de descripción: la descripción de acciones (Silvestri, 1995). Aunque desde el punto de vista de la estructura la instrucción presenta mucha similitud con la descripción, Silvestri (1995) plantea que no se trata solo de un registro de propiedades y características del objeto sino que, “la finalidad del texto procedural o instruccional consiste en lograr que el destinatario desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee. Para alcanzar esta finalidad, la instrucción se configura como un discurso directivo: debe organizar y controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas” (:16). El criterio de Adam, no contempla la secuencia de orden de las acciones según un plan de ejecución a llevar a cabo como secuencia prototípica (Silvestri, 1995).

3.3.DISCURSOS DIRECTIVOS

3.3.1 *Presupuestos generales*

“A lo largo de la historia el discurso instruccional fue configurándose como un medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y planificar secuencia de acciones. La tradición del conocimiento relativo a los oficios, a las labores artesanales, al uso de instrumentos, se transmitió durante siglos del padre al hijo y del maestro al aprendiz. Actualmente, en los países industrializados, la complejidad de los procesos de producción y consumo impide un vínculo directo entre el usuario y el creador de la tecnología, entre el aprendiz y el experto en un procedimiento. Este vínculo se establece hoy en día, en forma típica, con la mediación del discurso instruccional” (Silvestri, 1995:11).

Como bien señala Adriana Silvestri (1995), el texto instruccional forma parte de nuestra vida cotidiana. Numerosas tareas se resuelven por medio de esta clase textual: recetas de cocina, folletos de instrucciones para el uso de electrodomésticos,

instrucciones en el uso de lavaderos, teléfonos públicos, cajeros automáticos, máquinas expendedoras de bebidas, de café, por solo mencionar algunas.

Entre los diversos tipos textuales, el texto instruccional resulta un caso particular en el sentido de que su relación con la conducta, con la actividad, es la más explícita y directa. Es precisamente esta propiedad la que lo ubica dentro de un conjunto más amplio de enunciados, el de los enunciados directivos. Se entiende por enunciados directivos, los que tienen como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada, de modo que se trata de una clase de texto o de un tipo de discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, esto es, el tránsito a la acción.

“La acción prescripta puede ser tanto práctica («alcanzame el salero») como mental («tratá de recordarlo»). La extensión de un enunciado directivo puede variar según la complejidad de la acción prescripta, entre la realización de una sola oración –como en los ejemplos antes mencionados– y una larga secuencia textual –como en el caso de los manuales de instrucciones” (Silvestri, 1995:14).

Esta autora señala, además, que dentro de los enunciados directivos existen formas discursivas cuyas extensas posibilidades de aplicación les hicieron alcanzar una organización textual estable y reconocible por la comunidad hablante: el reglamento y la instrucción se encuentran entre los más frecuentes. En el primer caso, en su carácter de prescriptor de conductas, el reglamento se encuentra relacionado tanto con el discurso legal como con la instrucción de procedimientos. Los reglamentos pueden asumir una función constitutiva de una institución, como en el caso de los reglamentos generales de un club, una biblioteca, un consorcio, que acreditan la existencia formal de los mismos: “el vehículo convencional para una orden en el marco del reglamento es la *regla*” (Silvestri, 1995). En tanto en el caso de la instrucción, en un sentido amplio del término, atiende exclusivamente a lo que su nombre indica: la función de instrucción. En esta acepción, según Silvestri (1995), un texto instruccional admite potencialmente cualquier contenido, ya que todo tema puede ser objeto de instrucción.

3.3.2. *El discurso instruccional*

“El circuito funcional de la instrucción se cumple, así, cuando el receptor realiza el tránsito del discurso a la acción” (Silvestri, 1995:16).

Silvestri (1995) plantea la orden de acciones según un plan de ejecución como característica de la secuencia instruccional. La secuencia se presenta, entonces, como una serie de acciones que el receptor cumple sucesivamente para adquirir la habilidad en la que se lo está instruyendo, por ejemplo, instrucciones de un juego de naipes, la preparación de una comida, etc. El orden de los pasos, en ambas situaciones, es irreversible, ya que la organización secuencial de la instrucción implica un plan de acciones jerarquizadas. La acción de mayor nivel de generalidad es la descripción global de la tarea (“hacer chinchón” o “robar la casita”, en el caso del juego de naipes o “preparar un pollo relleno”, en el caso de la comida). Esta acción se despliega en los pasos sucesivos que la componen, cada uno de ellos detalla y especifica al anterior.

En un texto instruccional prototípico, la secuencia se encuentra enfatizada por la segmentación. El texto aparece nítidamente segmentado y cada segmento corresponde a una prescripción. Habitualmente, los segmentos aparecen numerados o precedidos por una marca gráfica del tipo asterisco, guión, etc. Tanto la segmentación como las características gráficas son recursos para orientar al receptor ya que “deslindan perceptualmente los pasos sucesivos de los que se compondrá su actividad facilitando así la aprehensión y la memorización de los mismos, y conduciendo el retorno rápido al segmento buscado del texto cuando se alternan lectura y actividad” (Silvestri, 1995:23).

Es común, además, que el texto instruccional se acompañe de elementos icónicos como fotos, dibujos, esquemas y demás formas de representación visual. En algunos casos, estos elementos cumplen sólo una función ilustrativa y auxiliar que permite reconocerlos como paratexto icónico, es decir, figuras que acompañan al texto. Pero en otros casos, la gráfica no reviste sólo un carácter auxiliar, sino que su inclusión es determinante para la comprensión del texto.

Como acto de habla, la instrucción se encuentra orientada hacia la acción extraverbal (Austin, 1962; Searle, 1980 [1969]). Requiere, por lo tanto, formas discursivas que vinculen habla y actividad (Silvestri, 1995).

Desde el punto de vista del conocimiento, el emisor de un enunciado instruccional es un experto en las instrucciones que imparte. Esto es, todo enunciado perteneciente a cualquier género discursivo incluye un receptor y un emisor que caracteriza dicha situación comunicativa. Para hacer que el receptor ejecute la acción que se prescribe es necesaria cierta autoridad basada en el saber o en el poder. En el caso del texto instruccional/procedural esta autoridad proviene de un saber socialmente aceptado como tal. Por tanto, el derecho del emisor para dirigir las acciones del receptor descansa en la evidencia de que es un experto, alguien que conoce completamente el procedimiento que el receptor desconoce pero que quiere conocer. De esta manera el acto ilocucionario adecuado para esta situación es la orden, es decir, lo que hace un hablante al emitir un enunciado como intento de lograr que el oyente realice una acción, en virtud de la autoridad del primero sobre el segundo, gracias a una fuerza, la fuerza ilocutiva, que asigna un valor de acción intencional a las palabras emitidas por el hablante (Searle, 1980 [1969]), tal como muestra el siguiente ejemplo.

1- Para agarrar el pastel, se corre unos pasos a la izquierda, se trepa a la mesada, luego a la heladera, y el pastel es de él.

2- Otra posibilidad es ir al patio, romper la ventana desatar la cortina balancearse hasta la heladera.

3- Abrir la heladera y el freezer y trepar

4- Atar la cola del perro y balancearse y que tire el pastel.³⁸

(9;7)

³⁸ Los ejemplos no se presentan entre comillas porque se destacan en otra tipografía. Dado que lo que importa es cómo resuelven el aspecto discursivo, en los textos producidos por los niños no se han corregido ni sintaxis ni ortografía y, en la medida de lo posible, se respeta la presentación espacial original. En todos los casos la edad se expresa en años y meses.

Según Silvestri, la orden puede ser expresada por una variedad de formas sintácticas explícitas en mayor o menor medida. Como modo de ilustrar diferentes directivas, tomando la prescripción 3 del ejemplo presentado, pueden proponerse las siguientes variantes:

- Abrir la heladera... (1)
- Abra la heladera... (2)
- Debe abrirse la heladera... (3)
- Se abre la heladera... (4)
- Se abrirá la heladera... (5)
- Abrís la heladera... (6)
- Abro la heladera... (7)

En este caso, la autora señala que la directiva más típica de la instrucción adopta el infinitivo o el imperativo (casos 1 y 2); menos explícitas en su directividad que las formas anteriores resultan las declarativas con modalidad de obligación (caso 3); las pasivas o impersonales con sentido prescriptivo (caso 4) y las directivas en futuro de obligación (caso 5). En tanto, el valor prescriptivo para la primera y la segunda persona en presente (casos 6 y 7) es más habitual en las instrucciones orales.

Ahora bien, desde el punto de vista del contenido, el tema típico del discurso instruccional es un procedimiento, es decir, una actividad que se ejecuta siguiendo un método prefijado. El procedimiento es secuencial; está integrado por una serie de pasos que deben ejecutarse en un orden dado para alcanzar el objetivo de la actividad. Siguiendo con el ejemplo, la prescripción 1 resulta ilustrativa:

- 1- Para agarrar el pastel, se corre unos pasos a la izquierda,
se trepa a la mesada, luego a la heladera, y el pastel es de él (...).

Como puede observarse, según el punto de vista del emisor, la secuencia debe seguirse en forma idéntica para alcanzar la meta deseada. Sin embargo, de acuerdo con Silvestri no toda actividad es un procedimiento, o no responde obligatoriamente a un procedimiento, dado que hay actividades de estructura abierta que admiten muchas posibilidades de realización, o en las que no existe un método establecido

que resulte con seguridad eficaz, tal el caso del ejemplo recién presentado. En esta situación, los pasos para alcanzar una meta pueden ser llevados a cabo como plan o procedimiento a ejecutar, no obstante, este procedimiento es personal ya que funciona bien para un sujeto en particular pero no es necesariamente generalizable. En este caso, la orden puede ser objeto del discurso instruccional, “pero no en forma de prescripciones obligatorias, sino de sugerencias muy amplias que admiten otras posibilidades y no garantizan un buen resultado” (Silvestri, 1995:19).

Desde el punto de vista psicológico, es Vygotsky (1979) quien plantea el habla privada como instrumento regulador de la conducta. Si bien entre los siete y ocho años el habla privada en su forma externa (lenguaje egocéntrico) suele desaparecer y se convierte en lenguaje interior, resulta común que muchos niños y adultos continúen “hablando en voz alta” ante situaciones de resolución de problemas o para planificar y ejecutar determinadas tareas. Tales soliloquios, según este autor, les ayudan a controlar su comportamiento y a adquirir nuevas habilidades. En este orden, Alexander Luria (1980), siguiendo la interpretación de Vygotsky sobre el lenguaje interior, estudia un aspecto del mismo: la función pragmática o reguladora del lenguaje, de gran importancia para la psicología. En nuestro país es precisamente Adriana Silvestri (1995) quien vincula el habla privada y el discurso instruccional con la función psicológica de autorregulación.

3.3.2.1. El discurso instruccional como discurso autorregulador

“Puede establecerse un vínculo entre las instrucciones orales de los niños y otra forma discursiva que también forma parte de los enunciados directivos en general: el habla privada. En el habla privada convergen acción y lenguaje” (Silvestri, 1995:48).

Examinar la actividad concreta del niño y su comunicación con los adultos resulta clave para comprender el acto voluntario mediatizado por el lenguaje (Luria, 1980). Al relacionarse con adultos, los niños aprenden a dominar las actividades y a pensar de una forma congruente con su cultura. Conforme va siendo dueño de su conducta, el pequeño no precisa ya la expresión completa del soliloquio, por consiguiente, los

niños omiten las palabras y las frases que aluden a lo que ya conocen sobre la situación dada. Expresan sólo los aspectos que continúan pareciendo enigmáticos. Una vez ejercitados en las operaciones cognoscitivas, empiezan a “pensar palabras” más que a decirlas. Paulatinamente, el habla privada se va convirtiendo en habla interna, silenciosa, esto es, en esos diálogos conscientes que mantenemos con nosotros mismos cuando pensamos y actuamos.

El niño, en los orígenes de la comunicación con el adulto, orienta su atención y su acción a la indicación verbal de éste para, en las etapas siguientes, estar en condiciones de convertir esta actividad interpsicológica en un proceso intrapsíquico de autorregulación (Vygotsky, 1979). La esencia del acto voluntario libre consiste, según Luria (1980), en que su causa se encuentra en las formas sociales de la comunicación y del comportamiento.

“Si al comienzo el niño dirige este lenguaje social al adulto y se dirige a él pidiéndole ayuda luego comienza a analizar por sí mismo la situación con ayuda del lenguaje tratando de encontrar las posibles salidas a esta situación, y finalmente por medio del lenguaje comienza a planear lo que no puede hacer por medio de la acción inmediata. Así, según la opinión de L. S. Vigotski³⁹, se origina la función intelectual, y con ello reguladora de la conducta, del lenguaje del propio niño. Por eso la dinámica del así llamado lenguaje egocéntrico que al principio tiene un carácter desplegado y luego se va reduciendo y, a través del susurro, pasa al lenguaje interior, debe considerarse como la formación de nuevos tipos de actividad psíquica, ligados a la aparición de nuevas funciones analíticas, planificadoras y reguladoras que al comienzo eran inherentes al lenguaje del adulto. De esta manera según la opinión de L. S. Vigotski con la aparición del lenguaje interior surge la *acción voluntaria compleja como sistema de autorregulación* que se realiza con la ayuda del propio lenguaje del niño, al principio exteriorizado y luego interiorizado” (Luria, 1980:124-125).

De manera que, según esta perspectiva, la génesis del dominio del comportamiento por medio del lenguaje comienza con la capacidad del niño de orientarse por el lenguaje del adulto; este lenguaje, que con frecuencia se acompaña de gestos indicadores, es la primera forma de autorregulación de la acción que trae

³⁹ De acuerdo a las traducciones puede leerse Vygotsky, Vygotski o Vigotski.

considerables modificaciones en la actividad psíquica humana. Es desde esta perspectiva que el habla interna se constituye como herramienta que nos ayuda a superar obstáculos, adquirir nuevas habilidades, resolver problemas. La autorregulación de la conducta establece la función principal de este habla interna.

Las observaciones realizadas por Vygotsky y sus colaboradores permitieron comprobar que los niños hablaban consigo mismos más a menudo cuando trabajaban en tareas difíciles y cuando los experimentadores no podían ayudarles inmediatamente, esto es, cuando los pequeños tenían que “tomar las riendas de su propio comportamiento”. En este caso, los comentarios autoorientativos ayudaban a dirigir sus propias acciones. Es en este sentido que Silvestri (1995) plantea que el discurso instruccional, como discurso autorregulador, proporciona al hablante una guía simbólica para la ejecución de una tarea, para controlar sus propias acciones.

Ahora bien, en la adquisición de todo tipo discursivo resulta básica la capacidad para adoptar el punto de vista del receptor y para regular el suministro de información según sus conocimientos. En el habla privada, esta capacidad no resulta pertinente, ya que emisor y receptor coinciden en una misma persona (Silvestri, 1995). Si bien en las instrucciones orales de los niños/adultos aparecen diversas marcas de regulación de acciones y de procesos mentales, como suele ser el procedimiento de focalización⁴⁰, cuando se trata de discurso autorregulador el foco concentra la atención del propio hablante ubicándolo en relación con la actividad. La abreviación característica del habla privada no es arbitraria, en ella se conservan los elementos necesarios para ayudar a la realización de la actividad, las formas que vinculan habla y acción (Silvestri, 1995). Estos elementos, según la autora, suelen encontrarse focalizados con distintos recursos cuando el habla privada conserva todavía la forma explícita del discurso comunicativo. El siguiente ejemplo ilustra este tipo de recurso. Aunque la falta de abreviación es un indicador de función reguladora, la propuesta de resolver el problema discursivamente en un texto escrito requiere del recurso de focalización para orientar al receptor del texto, en este caso, la investigadora. El sujeto formula una pregunta que explicita el problema que tiene que resolver. En

⁴⁰ La focalización es un recurso para orientar la atención del receptor y para ayudarle a organizar y jerarquizar la información que recibe del texto.

respuesta a su propia incertidumbre, el monólogo interior se materializa en monólogo escrito autorregulador (Luria, 1980) que orienta a planificar las acciones posibles para su resolución.

(...) ¿Qué puedo hacer para alcanzar ese pastel?
A ver... podría traer una escalera. Pero no,
mejor no porque la escalera es muy pesada para traerla
hasta acá. ¡Ya sé!, mejor traigo mi banco
de plástico que es más liviano y así me podré
subir a la mesada, y también con el mismo
banco lo pondré sobre la mesada, me subiré de
allí a la heladera y luego tomaré el pastel,
y así se lo daré al pero porque todavía no comió.
Finalmente, haría el mismo procedimiento que hice
para subir pero para bajar.

(13;8)

Silvestri (1995) concluye que el discurso instruccional es tanto “parte como consecuencia de procesos sociales típicos de nuestra cultura”. Su conocimiento no es sólo el conocimiento de una forma discursiva, “sino el acceso a las mediaciones que requiere el mundo cada vez más cambiante de los productos y los procedimientos de la tecnología” (:69). El discurso instruccional como discurso autorregulador desempeña, a juicio de esta autora, una función intelectual superior: la realización de actividades y resolución de nuevas situaciones.

3.4. EL DISCURSO NARRATIVO

3.4.1. *Presupuestos generales*

“Imaginemos un mundo sin narraciones. Pasar por la vida sin decir a los demás lo que nos ocurre o lo que les ocurre a otros, no contar lo que hemos leído en un libro o visto en una película. No ser capaces de oír, de ver o de leer dramas compuestos por otros. No

tener acceso a las conversaciones, a los textos impresos, a los cuadros, a las películas que presentan acontecimientos reales o ficticios. Imaginemos si ni siquiera pudiéramos componer narraciones interiores para nosotros mismos. No. Un universo así es inimaginable, pues significaría un mundo sin historias, sin mitos, sin dramas y vidas sin reminiscencias, sin revelaciones y sin revisiones interpretativas” (Ochs, 2001:271).

Según se desprende de las palabras de la lingüista americana Elinor Ochs, la narrativa no es sólo un género de discurso, sino también una actividad social que involucra diferentes papeles de participación. Desde esta perspectiva la actividad narrativa permite a los miembros de una comunidad representar sucesos, pensamientos y emociones, y reflexionar sobre ellos. La actividad narrativa es, de esta manera, un medio discursivo para la exploración y resolución colectiva de problemas y, en consideración de Bruner (1988), una modalidad de pensamiento. Es precisamente este último aspecto, el examinado por Bruner en su libro *Realidad Mental y Mundos Posibles*, como un argumento audaz posible respecto del funcionamiento cognitivo humano: “hay dos modalidades de funcionamiento cognitivo, dos modalidades de pensamiento, y cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad. Las dos (si bien son complementarias) son irreducibles entre sí. Los intentos de reducir una modalidad a la otra o de ignorar una a expensas de la otra hacen perder inevitablemente la rica diversidad que encierra el pensamiento” (:23).

Como modo de desarrollo de su tesis, Bruner señala que un buen relato y un argumento bien construido son clases naturales diferentes ya que ambos pueden usarse como un medio para convencer a otro. Sin embargo, aclara, aquello de lo que convencen es completamente diferente: “los argumentos convencen de su verdad, los relatos de su semejanza con la vida”. Agrega que, en los primeros, la verificación se realiza mediante procedimientos que permiten establecer una prueba formal y empírica y en los segundos, no se establece la verdad sino la “verosimilitud”.

Bruner se ocupa de definir lo que considera dos modalidades de pensamiento:

- *la modalidad paradigmática o lógico-científica* que trata de cumplir el ideal de un sistema matemático, formal, de descripción y explicación. Emplea la categorización o conceptualización y las operaciones por las que las categorías se establecen, se representan, se idealizan y se relacionan entre sí a fin de constituir un sistema. En términos generales, considera que la modalidad lógico-científica se ocupa de causas generales y de su determinación y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para verificar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por los requisitos de coherencia y no contradicción y su ámbito está definido no sólo por entidades observables a las que se refieren sus enunciados básicos, sino también por la serie de mundos posibles que pueden generarse lógicamente y verificarse frente a las entidades observables, es decir, está dirigida por hipótesis de principios. “La aplicación imaginativa de la modalidad paradigmática da como resultado una teoría sólida, un análisis preciso, una prueba lógica, argumentaciones firmes y descubrimientos empíricos guiados por una hipótesis razonada” (Bruner, 1988:25),
- *la modalidad narrativa*, en tanto, se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar “sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia” y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio.

Respecto de esta última, Bruner (2002) reitera la importancia de esta modalidad dado que, “mediante la narrativa construimos, reconstruimos, en cierto sentido hasta reinventamos, nuestro ayer y nuestro mañana. La memoria y la imaginación se funden en este proceso. Aun cuando creamos los mundos posibles de la *fiction*, no abandonamos lo familiar, sino que lo subjuntivizamos, transformándolo en lo que hubiera podido ser y en lo que podría ser” (:130).

En su libro *La fábrica de historias*, Bruner (2003), entre otras reflexiones, formula una pregunta acerca de cuáles son las cosas útiles que, aunque sólo sea intuitivamente, sabemos acerca de la narrativa, su naturaleza y sus usos. Su respuesta

intenta bosquejar algunas: “en primer lugar, sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo «no hay historia». El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento tanto para resolver los problemas cuanto para encontrarlos. El tipo de un relato lo marca tanto la situación descrita como su resolución. Contamos para prevenir con mucha más frecuencia, que para instruir. En este sentido, los relatos son la moneda corriente de una cultura” (:31-32).

Entre muchos aspectos, este autor señala que cuando se habla de relatos, de cuentos, de historias, de un evento se hace necesaria la presencia de un narrador, “un sujeto que cuenta un objeto que es contado”. Un relato, un cuento, una historia, un evento reflejan, de algún modo, el punto de vista o la perspectiva o el conocimiento del mundo del narrador.

“El punto de vista de Greimas es que una característica primitiva o irreductible del relato (cualquiera sean las demás características que comprenda) consiste en que sucede conjuntamente en el plano de la acción y en el de la subjetividad de los protagonistas. Y tal vez sea éste el motivo por el cual el engaño, la astucia y el malentendido se encuentran con tanta frecuencia en los mitos y los cuentos folklóricos desde “La Caperucita Roja” hasta “Perseo y la Gorgona” y, a la vez, están en el centro mismo de tantas novelas y obras dramáticas modernas” (Bruner, 1988:32).

Desde una perspectiva psicológica, Bruner (1988) plantea que el criterio del paisaje dual es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: “sus conciencias son los imanes que producen la empatía”. El narrador, a su vez, también tiene en cuenta el mundo interno de sus personajes y las condiciones externas que lo acompañan al relatar un cuento, un acontecimiento, una película, un hecho vivido. Propone entonces que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: “el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia”. El primero, construido por la narración de las secuencias de acciones que configuran su trama, y el segundo, conformado por la

explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción.

“Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento, algo equivalente a una «gramática del relato». El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir los que intervienen en la acción” (Bruner, 1988:25).

Los acontecimientos y las acciones del mundo supuestamente real ocurren al mismo tiempo que una serie de acontecimientos mentales en la conciencia de los protagonistas. Teniendo en cuenta precisamente este aspecto subjetivo vinculado con estados mentales –tales como pensamientos, creencias, deseos, emociones, intenciones–, este autor plantea que la narración resulta “un vehículo tan natural para la psicología popular” pues trata, casi desde las primeras palabras del niño, del tejido de la acción y la intencionalidad humanas, media entre el mundo canónico de la cultura y el mundo “idiosincrásico” de las creencias, los deseos y las intenciones (Bruner, 1984; Astington, 1998) (Capítulo 1, sección 1.2.2.).

El autor plantea, además, que al leer una obra de ficción o al escuchar un relato no tenemos una percepción directa de los acontecimientos que se cuentan. Al mismo tiempo percibimos, aunque de una manera distinta, la percepción que de ellos tiene quien los cuenta. El punto de vista de quien cuenta tiene que ver con la perspectiva del narrador respecto de los hechos que relata, más precisamente, la relación entre el personaje y el narrador. Todorov (1982) llama a esta relación entre un *él* (de la historia) y un *yo* (del discurso) el aspecto del relato, tomando la palabra aspecto en una acepción próxima a un sentido etimológico, es decir, “mirada”. Esta percepción interna presenta, según este autor, tres tipos principales:

- Narrador > personaje (la visión “por detrás”); ésta es la fórmula más utilizada en el relato clásico. “En este caso, el narrador sabe más que su personaje. No se cuida de explicarnos cómo adquirió este conocimiento: ve tanto a través de las

paredes de la casa como a través del cráneo de su héroe. Sus personajes no tienen secretos para él” (Todorov, 1982:189).

- Narrador igual personaje (la visión “con”); en este caso, el narrador conoce tanto como los personajes, “no puede ofrecernos una explicación de los acontecimientos antes que los personajes mismos la hayan encontrado” (:189-190).
- Narrador < personaje (visión “desde afuera”); en este tercer caso, el narrador sabe menos que cualquiera de sus personajes “puede describirnos sólo lo que se ve, oye, etc. Pero no tiene acceso a ninguna conciencia (...). El narrador, es pues, un testigo que no sabe nada, y aún más, no quiere saber nada” (:190).

Ahora bien, el estudio de las propiedades lingüísticas de las narraciones es correlativo con el interés de la lingüística por los textos y, al mismo tiempo, por el lenguaje en uso (Mahler, 2000). Los primeros intentos de formalización de la estructura de las narraciones provienen de los estudios sociolingüísticos realizados en Estados Unidos por el lingüista William Labov (1972).

3.4.2. El modelo de William Labov

A finales de los 60 y principios de los 70 los estudios de características sociolingüísticas llevados a cabo por Labov han sido muy influyentes en el campo de la lingüística textual. Labov recopiló una enorme cantidad de relatos producidos por adolescentes y adultos norteamericanos. Al analizarlos, descubrió que estos relatos conversacionales sobre hechos interesantes que les habían sucedido a los locutores tenían una estructura común.

Labov considera la narrativa como un modo de recapitular experiencias pasadas relacionando una secuencia verbal de cláusulas con una secuencia de eventos que

ocurrieron en el pasado. Así, la narración es considerada como una clase de texto que expresa una serie de eventos, que ocurren en el tiempo, pero donde también se percibe de manera subyacente una relación causal o temática.

Sostiene que para que haya una narración es necesario que existan al menos dos proposiciones sucesivas ordenadas temporalmente, cuya inversión implique un cambio de las relaciones entre eventos. El esqueleto de la narrativa consiste, de acuerdo a su punto de vista, en un conjunto de cláusulas ordenadas temporalmente a las que denomina cláusulas narrativas. La inversión de estas cláusulas implica la inversión de la interpretación semántica.

Por otra parte, Labov plantea que en las cláusulas narrativas también aparecen cláusulas libres, esto es, cláusulas que pueden “moverse” dentro del texto sin que se modifique la secuencia temporal del mismo. Finalmente, este autor sostiene que las narraciones deben tener la característica de ser “referibles”, es decir, debe haber alguna razón por la que valga la pena producir un relato. En este caso particular, el problema que se infiere es la razón que vale la pena contar.

En esta investigación, la estructura canónica que Labov propone resulta operativa a los fines de profundizar el análisis lingüístico discursivo de las narraciones, ya que permite averiguar cómo los niños formulan el planteo del problema y su resolución en el texto que producen.

Según este autor, la estructura narrativa está compuesta por seis unidades ordenadas:

- *Resumen:* en las narrativas conversacionales es frecuente que antes de iniciar el relato propiamente dicho, el narrador produzca un breve resumen total de la historia.
- *Orientación:* cláusulas que permiten ubicar el espacio/tiempo y los personajes con que se da comienzo al relato. Estas cláusulas pueden ser libres.

- *Complicación:* cláusulas que presentan una modificación de la situación establecida, complican la acción narrativa y constituyen el nudo de la narración. Sin este tipo de cláusula no existe narrativa propiamente dicha, sino sucesión de acciones.
- *Resolución:* cláusulas en las que se resuelve la complicación de la acción y que constituyen el desenlace del relato.
- *Coda o conclusión:* cláusulas libres que se encuentran al final de las narrativas. Con ellas, el hablante da por terminado el acto narrativo y le da indicaciones al oyente para que se retome el hilo conversacional. Desde el punto de vista formal implica, en general, el pasaje del tiempo pasado al tiempo presente. En las narraciones ficcionales puede ser una forma codificada del tipo “Colorín colorado, este cuento se ha acabado”; “Y fueron felices y comieron perdices” o, simplemente, “Fin”.

Por otra parte, Labov confiere especial importancia a los comentarios evaluativos, esto es, las cláusulas en las que el locutor evalúa la narración que produce, especialmente desde el punto de vista de su importancia. Los elementos evaluativos aparecen distribuidos a lo largo de toda la narrativa, de modo que estos componentes estructurantes tienen una posición característica en la narración. El resumen, cuando está presente, aparece al principio y la coda al final. La acción que complica precede a la resolución y la orientación precede (aunque no necesariamente) a la complicación y a la resolución. Por otra parte, como ya se anticipó, los seres humanos reaccionan internamente, tienen emociones y motivos y las narrativas responden a estas acciones internas, ya que expresan el punto de vista del narrador, esto es, lo que Labov ha denominado evaluación. Por consiguiente, narrar implica más que relatar una secuencia de eventos puesto que el narrador debe motivar los eventos y organizarlos desde una cierta perspectiva.

3.4.3. *El discurso narrativo desde el punto de vista evolutivo*

“El estudio del discurso narrativo es un tema «clásico» en las investigaciones en adquisición del lenguaje. Esto, por supuesto, no es casual. Por una parte, es posible considerar que se trata de un discurso «natural», por otra, su estudio permite investigar aspectos que ningún otro discurso presenta de la misma manera: aspectos vinculados con la memoria a corto plazo, la memoria episódica y la memoria a largo plazo – especialmente en los estudios sobre comprensión– y aspectos centrales en el desarrollo de los procedimientos de atribución de cohesión y coherencia textual en la producción. Pero, además, el estudio del desarrollo de este discurso es una puerta de acceso a muchos otros problemas: relaciones causales, relaciones temporales, interacción entre adultos y niños, etc. De manera que se trata de un campo muy vasto y que todavía tiene muchos temas por explorar” (Mahler, 2000:86).

Hablar de discurso “natural”, según la opinión de la investigadora Paula Mahler (2000), implica adoptar una posición respecto del significado de la expresión “dominio del lenguaje” ya que, según su punto de vista, si se sostiene que dominar una lengua significa dominar su gramática, entonces no tiene sentido hablar de desarrollo discursivo; en cambio, si dominar una lengua implica, además, “dominar sus usos discursivos, sus modalidades de interacción, la adecuación a la situación comunicativa, etc., entonces sí tiene sentido dedicarse al estudio del desarrollo discursivo. Además, esta posición implica incluir dentro de la competencia lingüístico-comunicativa (Hymes, 1984) la competencia sobre las clases textuales (Heinemann y Viehweger, 1991) y, asimismo, postular que estas competencia se desarrollan paralelamente a la competencia lingüística” (:86).

Por otra parte, como se anticipó al comienzo del capítulo, las clases de texto están vinculadas a situaciones de uso y, por lo tanto, la competencia sobre las clases textuales está directamente relacionada con el tipo de interacción que los sujetos tienen en situaciones comunicativas diferenciadas.

El desarrollo del discurso narrativo no se produce de manera aislada, sino que se da, siempre en marcos interactivos.

“Los niños empiezan a narrar en el marco del contexto de sus conversaciones cotidianas, cuando empiezan a producir enunciados en pasado. Un enunciado en pasado provoca un rompimiento con el anclaje enunciativo del *aquí* y el *ahora* y lo desplaza: el discurso, por lo tanto, debe poder asumir este nuevo anclaje y estructurarse en relación con él” (Mahler, 2000:87).

Fayol (1986) sostiene que el desarrollo de la competencia narrativa constituye un paso gradual y lento del “marco conversacional al relato”. En el primero, los hechos relatados remiten a un turno de habla en el que aparecen las marcas del anclaje enunciativo fuerte respecto de la situación de enunciación; en el segundo las marcas del anclaje enunciativo no se remiten a la situación presente. Este autor sostiene que el niño llega relativamente tarde al dominio de las marcas lingüísticas que aseguran la cohesión textual porque, por una parte, debe disponer de una representación cognitiva de los hechos lo suficientemente analítica como para justificar la enumeración sucesiva de varias proposiciones que remiten cada una a un hecho o estado, y por otra, debe haber reparado en cuáles son las marcas que hay que utilizar y cuál es su modo de funcionamiento. En este último caso, este autor se refiere a las narraciones de hechos vividos.

Ahora bien, en general los estudios lingüísticos sobre narración (Labov, 1972; van Dijk, 1997; van Dijk y Kintsch, 1983; Adam, 1992; Mahler, 1995, 1999, 2000) sostienen que la forma de inicio de un relato marca la relación entre el discurso que se produce y la situación de enunciación. El marco narrativo permite situar a los personajes en un tiempo y un espacio diferentes de la enunciación. Tomando el concepto de aspecto enunciativo de Adam (1992), la construcción de la referencia es inseparable del punto de vista de un sujeto.

3.4.3.1. Discurso narrativo y anclaje enunciativo

Los niños empiezan a narrar en el marco de sus conversaciones cotidianas, cuando empiezan a producir enunciados en pasado. El enunciado en pasado provoca un “rompimiento con el anclaje enunciativo del *aquí* y el *ahora* y lo desplaza” (Mahler,

2000). Por lo tanto, el discurso narrativo debe poder asumir este nuevo anclaje y estructurarse en relación a él. Las fórmulas de inicio, desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, producen un distanciamiento de la situación de enunciación del relato.

“El modo de introducir los personajes, por otra parte, es un indicio de dominio de los recursos cohesivos del texto, y, también, de la descontextualización del discurso que se produce” (Mahler, 2000:215).

La fórmula más clásica es lo que van Dijk (1997 [1978]) denomina *tópico cero*, es decir, el tópico que describe “el mundo posible determinado sobre el que se habla” (:52)”. Su uso tiene varias implicancias: el enunciador se distancia del texto que refiere situándolo en un tiempo impreciso en el pasado; por medio de la construcción sintáctica fija proporciona el marco del relato e introduce referentes nuevos mediante un sintagma nominal con determinante indefinido. Cuando un locutor comienza un cuento de hadas utilizando el tópico cero (por ejemplo “Había una vez, en un bosque, un leñador que...”) explicita su conocimiento sobre esta clase textual.

Por otra parte, Maya Hickmann (1987) señala que existe un cambio en la manera de introducir los referentes nuevos en las narrativas infantiles ya que, en sus primeras narraciones, los niños utilizan deícticamente el artículo definido, acompañando al referente que se introduce, en tanto en una etapa final utilizan, como los adultos, el artículo indefinido para la introducción de los nuevos referentes. Hickmann (1987) afirma que hay un proceso evolutivo en el dominio de los recursos cohesivos de los textos que puede verse a partir de los elementos lingüísticos que los sujetos utilizan para introducir referentes nuevos. El determinante indefinido constituye una marca de introducción de un referente desconocido, en tanto que el determinante definido funciona anafóricamente en el texto respecto de un elemento ya conocido o nombrado en el propio texto.

Marro, Signorini y Rosemberg (1990), por otra parte, señalan que los niños tienen, básicamente, dos tipos de estrategias de inicio de las narraciones: una estrategia narrativa y una estrategia comentativa. La primera implica el dominio de la clase

textual y las marcas esenciales son el uso de tópico cero y el tiempo pasado; la estrategia comentativa es definida como aquella en la que “los indicadores considerados son: fórmulas que indican comentarios, expresiones metalingüísticas, una temporalidad basada en el presente y comentarios en primera o tercera persona” (:25). El uso de una y otra estrategia de inicio del relato, según las autoras, incide en su textualización posterior.

Por otra parte, uno de los rasgos de la narrativa es que se trata de un discurso en pasado. White (1980)⁴¹ sostiene que “una narrativa es un discurso del pasado con un comienzo bien marcado, un medio y un final”. De modo que, en el caso de la narración ficcional como en el de la narración interlocutiva de hechos vividos, “de lo que se trata, cuando se narra, es de recuperar experiencias pasadas, propias del narrador o pertenecientes a terceros, reales o ficcionales, pero siempre pasadas” (Mahler, 1996).

El tiempo semántico de la narración es, pues, el pasado, puesto que se trata de acontecimientos previos al momento de la enunciación. Sin embargo, este pasado semántico, según el criterio de Silva Corvalán (1987) puede estar representado por una forma morfológica de presente, esto es, el presente puede utilizarse con valor de pasado, en este caso se lo denomina presente histórico. “El planteo básico de Silva Corvalán es que el uso de los tiempos verbales es función de la categoría narrativa en que aparecen, es decir que «el contexto determina el significado de la forma» (:275), de modo que el valor del presente será distinto de acuerdo con el contexto en que aparezca. Agrega, por otra parte, que «el presente histórico se usa en la narrativa para presentar sucesos pretéritos como si ocurrieran en el momento de la enunciación» (:267) y que la alternancia de pasado perfectivo y PH se produce solamente «en las proposiciones narrativas más simples que se presentan en la sección de complicación de la acción» (:278)” (Mahler, 1996).

⁴¹ Citado en Mahler (1996).

3.4.3.2. Investigaciones sobre discurso narrativo en niños

La investigadora Cecilia Perroni (1992) sostiene que los niños producen sus primeras narraciones en situaciones dialógicas cuando el adulto proporciona las preguntas que van organizando “respuestas narrativas” cuya función es dar cuenta de algún aspecto de la situación evocada. A partir de los cinco años, desde el punto de vista comunicativo, el panorama narrativo de los niños es el siguiente:

- narraciones de hechos vividos;
- narraciones ficcionales infantiles prototípicas de una cultura determinada; y
- lo que Perroni (1992) considera *collages* o “casos”, esto es, la adaptación de una historia para la creación de otra.

Según la opinión de Mahler (2000), el hecho de que los niños puedan producir un texto narrativo, de cualquiera de las tres clases recién mencionadas, implica que pueden apartarse del *aquí* y del *ahora* del sistema referencial actual y entrar en otros sistemas de referencias no comprometidos con lo actual. Desde su punto de vista, la posibilidad de narrar está vinculada, en primera instancia, a la posibilidad de dominar el sistema deíctico-temporal respecto del momento de la enunciación del texto. Señala, además, que para convertirse en un “buen narrador” es necesario dominar los aspectos superestructurales del texto y los recursos cohesivos del mismo.

De manera que existe un acuerdo generalizado en la literatura respecto del hecho de que los niños construyen, en primer término, narraciones en las que la coherencia es local y luego van pasando a textos con coherencia global. Este pasaje se produciría aproximadamente entre los 7 y los 9 años (Bamberg, 1987; Berman y Slobin, 1994; Hickmann, 1987; Karmiloff-Smith, 1985; Mahler, 2000, entre otros). Un dato importante de resaltar es que en la mayoría de las investigaciones, las producciones infantiles, no son vistas, según Mahler (2000), como «carentes de» ya que no se

supone que los niños posean una competencia incompleta en cuanto a producir textos cohesivos, sino que “adaptan la producción de sus textos y la utilización de los elementos lingüísticos que permiten la cohesión y la coherencia textuales, a sus capacidades cognitivas” (:92).

En líneas generales, las investigaciones que tratan el discurso narrativo infantil se realizan con niños a partir de los cuatro/cinco años y hasta aproximadamente los 13, con excepción de los estudios realizados por Perroni (1992) en niños a partir de los dos años de edad. Según la opinión de Mahler (2000) “es posible establecer factores globales que intervienen en el desarrollo narrativo:

- a) Los niños reconstruyen, a nivel representativo, los hechos y sus reglas de encadenamiento. Como resultado construyen representaciones cognitivo-semánticas modelizables en términos de esquemas.
- b) Durante sus interacciones, los niños se encuentran en situaciones en las que, al anunciar algo nuevo, se les piden precisiones respecto de antecedentes y consecuencias de lo relatado. La experiencia hace que se anticipen a las preguntas y proporcionen toda la información por medio de un relato.
- c) Los niños se ven confrontados a textos narrativos” (:90).

Según esta investigadora es posible plantear, además, generalizaciones respecto de los procesos de textualización vinculados estrechamente a la evolución en la producción de las marcas de cohesión, siendo el predominio de la continuidad temática (Karmiloff-Smith, 1985), la construcción del sistema de oposiciones intratextuales de las formas verbales y el anclaje respecto de la situación de enunciación, los más destacados.

Desde su punto de vista, los trabajos más relevantes sobre producción de textos narrativos se dedicaron mayormente a dos problemas: por una parte, a los

relacionados con la recuperación episódica en las producciones narrativas, por otra, a los relacionados con la cohesión textual y con el anclaje enunciativo. En el primer caso, los trabajos se vinculan directamente con verificación de la aplicación de una superestructura esquemática en la producción, o bien con la comprensión de narraciones, dado que, con frecuencia, esta recuperación se convierte en una medida de la comprensión de la narración fuente. Sin embargo, a pesar de las innumerables investigaciones que se llevan a cabo, a juzgar por Mahler (2000), es en el campo relacionado con la cohesión textual y con el anclaje enunciativo donde “los estudios produjeron más avances ya que este tipo de análisis permite llegar a conclusiones explicativas acerca de los procesos de textualización en interacción con los procesos cognitivos de los sujetos” (:92).

En esta línea de investigación, es precisamente Karmiloff-Smith (1992) una de las lingüistas que se ha ocupado de analizar el tratamiento de los recursos cohesivos en las producciones narrativas infantiles. Esta autora retoma una idea ya presente en los estudios de van Dijk (1997) al plantear que es posible que la narrativa sea coherente en cuanto a su contenido, sin que sea cohesiva desde un punto de vista lingüístico. Por otra parte, considera, además, que el desarrollo de la cohesión lingüística implica dos problemas diferentes, aunque en íntima relación: a) la organización de las representaciones lingüísticas almacenadas en la memoria de manera de formar un sistema y b) la creación, en el nivel cognitivo, de un sistema de control que restrinja la producción del discurso. Así, en el caso de las narraciones producidas a partir de un estímulo narrativo icónico, en una primera etapa, los niños carecen de la capacidad para distanciarse del estímulo y, por lo tanto, producen emisiones vinculadas directamente a cada una de las imágenes proporcionadas. En una segunda etapa, es la superestructura textual la que impone las restricciones: los niños producen narraciones más pobres en cuanto a los detalles, pero utilizan los diversos recursos de cohesión gramatical como marcadores de la coherencia de los textos. Finalmente, los niños son capaces de armar una historia reflejando con exactitud lo representado icónicamente.

Desde una perspectiva socioconstructivista, Maya Hickmann (1987) ha llevado a cabo una serie de trabajos sobre desarrollo narrativo dedicados básicamente a relaciones de coherencia y de cohesión, discurso referido y modalidad epistémica. En un estudio translingüístico, la autora encuentra que las tendencias con respecto a la introducción de referentes en los relatos infantiles pueden resumirse de la siguiente manera:

- En todas las lenguas estudiadas los niños utilizan recursos deícticos hasta una edad relativamente avanzada.
- Hasta los siete años los niños presuponen la existencia de los referentes cuando los mencionan por primera vez o los introducen por medio de formas y estructuras diversas que están, en general, ancladas en el contexto extralingüístico.
- Cuando aparecen procedimientos intradiscursivos se trata, en general, de marcas locales.

Los resultados obtenidos en el estudio sobre discurso referido en tres situaciones de elicitación de narrativas diferentes le permitieron a Mahler (2000) establecer nexos entre competencia narrativa, competencia metalingüística y competencia metapragmática. La variedad de opciones que aparece en los ejemplos presentados a lo largo de su trabajo de investigación constituye una evidencia a favor de la relación estrecha entre la actividad metalingüística (discurso referido en tanto lenguaje objeto) y la actividad metapragmática (el uso del discurso referido en un marco discursivo determinado). El estudio textual sobre el uso del discurso referido que realiza esta investigadora le posibilita arribar a conclusiones sobre el uso reflexivo del lenguaje y la competencia metalingüística de los niños, ya que el análisis de las distintas producciones textuales muestra el modo en que el uso del discurso referido está relacionado en la infancia, básicamente con las posibilidades de los sujetos de plantearse como narradores en diferentes situaciones narrativas. Mahler ha observado

que esta capacidad no es generalizable a la narración como clase de texto en general, sino que las diferentes tareas y las diferentes situaciones narrativas⁴² se correlacionan con el uso de este recurso lingüístico. De manera que, según su punto de vista, la competencia metalingüística de los sujetos, es decir, su capacidad para usar el lenguaje como lenguaje objeto, no es mensurable en el desarrollo como una línea independiente de la situación comunicativa y de la tarea textual que los sujetos desarrollan.

En tanto, diferentes estudios que toman como perspectiva de análisis la noción de “paisaje dual” de Bruner (1988) han puesto de manifiesto que los niños pequeños, cuando empiezan a producir narraciones, suelen limitarse a relatar las acciones y actividades desarrolladas por los protagonistas de la narración, sin mencionar sus estados afectivos o cognoscitivos. Las investigaciones realizadas por Astington (1990; 1998 [1993]) destacan la importancia del conocimiento infantil de la mente (Teoría de la Mente) para la comprensión y producción de narrativas según este “panorama dual”. Esta autora plantea que la habilidad metarrepresentacional que implica atribuir actitudes intencionales a otros es un aspecto importante para la comprensión de “los paisajes de acción y de conciencia” en una historia. Señala que este conocimiento que se adquiere alrededor de los 4 años no significa que en el caso de niños menores éstos no aprecien historias ficcionales⁴³ sino que el cambio decisivo que se da con la comprensión de la “creencia falsa” (Wimmer y Perner, 1983) permite que los niños puedan incluir las dos perspectivas mencionadas tanto en la comprensión como en la producción de narraciones. El uso de verbos que indican estados mentales permite que las realidades se sucedan conjuntamente en el plano de la acción y de la subjetividad de los protagonistas. Los niños realizan su propia interpretación y, en algún sentido, construyen su propia versión de la historia que los adultos les relatan.

⁴² Mahler propone tres situaciones de elicitación de narrativas: a partir de una serie de imágenes sin texto, la renarración de un cuento de hadas y la narración de una película dialogada.

⁴³ De hecho lo hacen, ya que alrededor de los dos años los pequeños participan de juegos de ficción y disfrutan de historias de fantasía.

A diferencia de estos resultados, Bretherton y Beegly (1982) señalan que, poco después de los 2 años, los niños hacen uso de verbos de referencia mental para referirse a la expresión de estados internos (fisiológicos o emocionales), deseos, percepciones que les conciernen personalmente y a las personas de su entorno en situaciones naturales mientras que los términos cognoscitivos (*saber, pensar, recordar, olvidar*) suelen aparecer alrededor de los 3 años.

De todas maneras, la mayoría de los estudios sobre narración coinciden en señalar el desfase entre la capacidad de expresar las actividades desarrolladas por los personajes de una narración y la dificultad para evaluar el estado mental o afectivo de los personajes ante un evento inesperado y las consecuencias del mismo. Reilly (1992) observa que los niños de 3 y 4 años de edad utilizan recursos paralingüísticos, especialmente la prosodia vocal, para expresar las emociones y la afectividad del protagonista. Para esta autora las producciones lingüísticas referidas a las emociones no aparecen hasta los 10-11 años de edad. En un estudio posterior Bamberg y Reilly (1996) constatan que los niños de 5 a 9 años de edad se refieren a los pensamientos, intenciones y deseos para evaluar los acontecimientos particulares, mientras que los sujetos de más edad los utilizan para indicar la organización jerárquica de los acontecimientos de la narración. Señalan, asimismo, que tanto los niños de 5 años como los de 9 producen escasas referencias a los estados mentales y afectivos de los personajes en comparación con los adultos.

En esta línea de trabajo Soler y Solé (2005⁴⁴), al comparar la producción de verbos en niños entre 5 y 13 años, observan que los verbos de acción son los más utilizados por todos los grupos de edad y predominan en todas las categorías narrativas, mientras que los verbos que expresan emociones aparecen, en especial, en la Respuesta Interna y en la Reacción de los Personajes. En tanto los verbos cognitivos aparecen preferentemente en la Elaboración del Plan y en la Respuesta Interna. Las autoras encuentran, además, que la conducta observada en el grupo de edad de los 13 años con respecto a la categoría Elaboración del Plan coincide con los resultados

⁴⁴ La situación de experimentación se lleva a cabo a partir de una historia presentada en formato audiovisual. Los personajes (pingüinos) hablan una lengua inventada con lo que los participantes deben producir una narración oral sin contar con una narración verbal previa.

obtenidos en una muestra de adultos jóvenes en la ejecución de la misma tarea. Afirman que el grupo de edad de los 13 años representa una transición entre la edad infantil y los adultos jóvenes.

Para finalizar, es necesario aclarar que los trabajos citados se centran en situaciones experimentales que plantean producir narraciones orales a partir imágenes sin texto o la renarración de un cuento o de una película dialogada. En ningún caso, se trata de elicitación de narraciones escritas.

3.5. RECURSOS LINGÜÍSTICOS UTILIZADOS

Por recursos lingüísticos entiendo el empleo de diferentes “estrategias lingüísticas” (van Dijk y Kintsch, 1983). Desde esta perspectiva, la noción de estrategia implica una acción humana, un comportamiento orientado hacia un objetivo, intencional, consciente y controlado. Las estrategias lingüísticas, según van Dijk y Kintsch (1983), relacionan la superficie textual y oracional con las representaciones semánticas subyacentes.

3.5.1. *El uso de la construcción condicional*

El concepto de “condicionalidad” constituye una noción amplia, “que puede expresarse mediante un conjunto muy rico de construcciones sintácticas notablemente diferentes entre sí. De hecho, la mayor parte de los especialistas coinciden en señalar que las condicionales son, probablemente, la clase más compleja de expresión compuesta. La condición y su expresión conforman un fenómeno heterogéneo y proteico, cuyo estudio sobrepasa los límites teóricos de la gramática, ya que *se trata de un mecanismo cognitivo fundamental: las estructuras condicionales son una de las principales vías lingüísticas de las que dispone el*

individuo para expresar su capacidad de imaginar situaciones diferentes a las reales; de crear mundos posibles; de soñar con situaciones pasadas que podrían haber sido diferentes; de ocultar lo factual tras la apariencia de lo contingente”⁴⁵ (Montolío, 1999:3647).

Estrella Montolío completa su concepto de condicionalidad señalando que es precisamente la complejidad nocional, que conlleva el fenómeno de la expresión de la condicionalidad, la que obliga a adoptar una perspectiva de estudio interdisciplinar en la que han de superponerse necesariamente un análisis de tipo gramatical, lógico, cognitivista, semántico y pragmático.

La autora señala, además, que en principio, la denominación “construcciones condicionales” constituye “la etiqueta unificadora” bajo la que se considera un amplio conjunto de estructuras sintácticas notablemente diferentes entre sí, entre las que se destaca, como esquema condicional prototípico, el introducido por el conector *si* que no es, de acuerdo a su criterio, el único marcador de condicionalidad que presenta el español.⁴⁶

Plantea que existe, en primer lugar, la creencia generalizada de que toda oración condicional constituye también la formulación de una hipótesis, es decir, suele resultar común considerar que la idea de condición coincide con la de hipótesis. En esta identificación agrega que ha influido la tradición lógica propensa a considerar el período introducido por *si* [*si p, entonces q*] indistintamente como un “silogismo”⁴⁷ hipotético” o como un “silogismo condicional”.

Cita entonces la acepción que figura en el *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)* de *condición* como “situación o circunstancia indispensable para la existencia de otra” y de *hipótesis* como “suposición que se establece

⁴⁵ La cursiva es nuestra.

⁴⁶ Para ampliar el tema véase Montolío (1999).

⁴⁷ Argumento que consta de tres proposiciones, la última de las cuales, llamada conclusión, se deduce necesariamente de las otras dos, denominadas premisas: “En el Norte, donde hay nieve, todos los osos son blancos. Novaya Zemlya está en el norte y allí hay nieve siempre. ¿De qué color son los osos en ese lugar?” (Luria, 1976). Citado en Rogoff (1993:80).

provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella”.

Según Montolío, al combinar ambas definiciones, la de condición y la de hipótesis, se advierte que la primera constituye una noción más amplia que la última, ya que, de entre todo el amplio conjunto de estructuras condicionales, hay algunas que son hipotéticas y otras que no lo son: “puesto que la verificación de una hipótesis sólo puede hacerse en el devenir temporal, en el futuro, sólo las oraciones condicionales en las que la prótasis tiene una orientación temporal son verdaderas condicionales hipotéticas” (Montolío, 1999:3648).

Plantea entonces, citando a Ducrot, que la relación que se establece entre p y q ; o *prótasis*⁴⁸ y *apódosis*⁴⁹; o *condicionante* y *condicionado* no se refiere a los fenómenos de la realidad enunciados en las cláusulas, sino a las respectivas enunciaciones: “la enunciación del condicionante implica la enunciación del condicionado”.

Según Montolío (1999), “los trabajos especializados recientes coinciden en señalar que la relación de carácter implicativo que se establece entre las dos cláusulas de una oración condicional no se produce entre dos fenómenos existenciales, sino entre dos actos de habla, ya que se entiende que la partícula *si* contiene un fuerte valor pragmático consistente en la instrucción interactiva «supón p »; esto es, *si* solicita al interlocutor que acepte temporalmente la proposición de la prótasis o antecedente, a partir de la cual debe interpretarse el contenido del consecuente q ” (Montolío, 1999:3648-3649).

Esta autora sostiene que cuando un hablante utiliza una construcción del tipo [*si p, q*] está estableciendo una suposición y una implicación pragmática entre dos

⁴⁸ Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2005), la prótasis deriva del griego, es la primera parte del poema dramático, primera parte del período en que queda pendiente el sentido que se completa en la apódosis.

⁴⁹ Según el *Diccionario de la Real Academia Española* (2005), la apódosis, deriva del latín, significa explicación-retribución; es la segunda parte del período en que se completa o cierra el sentido que queda pendiente en la prótasis. La prótasis y la apódosis son los dos elementos de la construcción condicional.

enunciados: por un lado, el hablante que usa, según su punto de vista, un esquema con *si* establece una suposición en tanto que el valor de dicho elemento es, justamente, pedir al interlocutor que suponga una información durante un cierto período de tiempo; por otro lado, ese mismo hablante está llevando a cabo “una implicación pragmática porque en la medida en que se pide al oyente que se sitúe en la hipótesis *p* antes de manifestarle *q*, se da a entender que hay una cierta dependencia entre *p* y *q*” (:3649).

Señala, además, que en las lenguas que poseen la construcción condicional, lo característico es que la prótasis anteceda a la apódosis. La anteposición de la cláusula con *si* constituye, pues, “el esquema habitual, no marcado, de las oraciones condicionales en las lenguas del mundo”. Esta anteposición prototípica de la cláusula subordinada, añade, “no sorprende si se tiene en cuenta que la función de la prótasis es crear una suposición o, formulado en otros términos, un estado de cosas, un mundo posible, un marco discursivo, a partir del cual interpretar la información que sigue” (:3651).

En el caso particular de esta investigación, al formular un enunciado condicional [*si p, q*] según esta perspectiva, se produce una situación de contraste entre dos mundos: aquél en el que se formula la suposición hipotética (mundo de la enunciación o real) y un mundo posible, “el creado lingüísticamente por el enunciado, en el que dado el antecedente, se produce la consecuencia” (:3659).

Montolío plantea que la opinión subjetiva del hablante sobre el grado de coincidencia de los dos mundos, esto es, sobre la expectativa de cumplimiento en el mundo real de los hechos que expresa la oración –mundo posible–, se refleja en el uso de determinados tiempos y modos verbales. Es esta actitud subjetiva ante la probabilidad de cumplimiento de los acontecimientos denotados la que, según esta autora, se ha dado en llamar “el universo de creencia” de cada hablante.

Existen verbos cuyos significados los hace propicios para la expresión de un universo hipotético, son los llamados verbos “creadores de universo o de mundos

posibles”. Éste es el caso de, fundamentalmente, *suponer* e *imaginar*, que para expresar tal valor protático condicional deben aparecer flexionados en gerundio o imperativo (Montolío, 1999).

Desde esta perspectiva, cuando *suponer* se presenta en imperativo, tal el caso del verbo *supongan* que aparece en una de las consignas (cfr. Capítulo 4), aumenta la probabilidad de matizar el grado de certeza ante la posibilidad de cumplimiento del antecedente, ya que el imperativo en la prótasis puede combinarse en la apódosis también con el presente de indicativo, tiempo que expresa la creencia del hablante en una mayor probabilidad de cumplimiento que las formas subjuntivas:

“(...) supongan que cada uno de ustedes es el chico de la foto y entonces cuenten (...)”

El sujeto como productor textual, en este caso, puede formular la resolución del problema que infiere como una construcción condicional hipotética del tipo <si + imperfecto del subjuntivo + forma condicional del verbo> tal como muestra el siguiente ejemplo.

Si yo fuera ese chico me subiría por las manijas del cajón (...).

El mundo real y el mundo posible expresado lingüísticamente por el condicional presentan, según la opinión de Montolío, un grado de coincidencia máxima. Cuando la estructura condicional contiene un subjuntivo, la autora plantea que el mundo posible no es idéntico al mundo real y, en este caso, puede presentar la posible coincidencia como más o menos remota.

3.5.2. *El uso de espacios de habla*

Resolver discursivamente una tarea que implica, a su vez, la realización de una inferencia y por ende la resolución de un problema, conlleva una operación lingüístico-cognitiva de formulación. En el caso de la formulación, no hay “palabras

que intervengan en la formación del esquema cognitivo a partir del cual se producirá el texto” (Mahler, 2000:147).

Si se sostiene que el esquema textual (van Dijk, 1997) cumple la función de modelo mental (Fleisher-Feldman, 1991) orientador para la textualización (De Beaugrande y Dressler, 1997), la estructura cognitivo-semántica se arma, en este caso, a partir del establecimiento de una estructura proposicional desde la fotografía en conjunto con la consigna (cfr. Capítulos 2 y 5, secciones 2.2.1.1. y 5.1.). Esta formulación, además, se produce *in praesentia*, es decir, que no hay intervención de la memoria a largo plazo, puesto que la fotografía y la consigna están allí, a disposición del usuario (Mahler, 2000). La imagen visual, estática y espacial debe ser transformada en un texto escrito, según sea el propósito que se quiera conseguir con el mismo, de acuerdo a la interpretación que el sujeto realice de la consigna, esto es, narrar, describir, explicar, instruir el sentido que se infiere. La consigna, a su vez, presenta una restricción, adoptar un determinado punto de vista desde el que formular los textos; por ende, el sujeto tiene que plantearse, además, como productor textual en primera o tercera persona.

Como se ha señalado, el sujeto como productor textual puede formular la resolución del problema por medio de una construcción condicional, tal como muestra el siguiente ejemplo:

Yo iría hacia la derecha hasta llegar a los tres cajoncitos, me subiría por las manijas como si fuera una escalerita y me pararía en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

Puede, además, introducir un espacio de habla por medio del que:

- a) ser narrador y personaje en una misma voz, esto es, ocultarse en el personaje

(...) 2° Había que llegar al pastel
que estaba en la alacena que tenemos
arriba de la heladera, pero ¿Cómo llegar a él? (...)

(9;11)

b) formular como monólogo interior el contenido de su pensamiento

¡Tengo mucha hambre! Ojala pudiera alcanzar ese rico pastel
que preparó mi mamá. Se ve tan apetitoso ¡Tengo hambre!
¡Ya sé! (...).

(11;11)

c) utilizar discurso referido

(...) Julián se bajó del mueble y fue a buscar a su mama, diciéndole a
ésta cuál era su problema. Ella le dijo que no
se preocupe, que el pastel lo bajaba enseguida (...)

(13;6)

d) cambiar de perspectiva y como narrador cederle su voz al personaje

(...) Buscó leche pero el pastel que quería estaba muy
arriba: pensaba y pensaba y dijo: ¡Ya sé! (...)

(7;11)

Como puede observarse introducir un espacio de habla resulta una estrategia eficaz al momento de formular el planteo o la resolución del problema. El sujeto en este caso puede cumplir “un acto paradójico (...) puede ser narrador y personaje en una misma y –aparentemente– unívoca enunciación, puede narrar no sólo desde un personaje (aquél a quien delega la focalización) sino metido dentro de un personaje” (Reyes, 1984:230).

Este recurso lingüístico que permite articular verbalmente los contenidos de la conciencia, por lo general, se vincula al discurso ficcional. En el ámbito de la

literatura se lo conoce como estilo indirecto libre o discurso de la conciencia (Reyes, 1984; Voloshinov, 1992).

“En el EIL, este narrador se ha hecho unánime con el personaje de tal modo que no sólo habla con sus palabras, sino que usurpa el aquí y el ahora del personaje, la enunciación (o la imagen de una posible enunciación) del personaje. Esta usurpación hace difícil, a veces imposible, distinguir un discurso del otro” (Reyes, 1984:232).

Al introducir un espacio de habla, el narrador se muestra como sujeto cognoscente que en el intento de resolver el problema dialoga consigo mismo en pos de encontrar una solución. El narrador no sólo infiere un problema sino que además toma conciencia del proceso cognitivo que tiene/tendría que llevar a cabo en el caso de estar en esa situación.

3.5.3. El uso de verbos de actitud proposicional

Como se mencionó en el Capítulo 1 (sección 1.2.), los estudios sobre el desarrollo cognitivo han producido un gran cambio en los últimos veinticinco años desde que Premack y Woodruff (1978) introdujeron la expresión Teoría de la Mente para explicar comportamientos interpersonales complejos de atribución de estados mentales propios y ajenos.

Según esta perspectiva, los humanos tenemos una capacidad de carácter metarrepresentacional que nos permite tener representaciones sobre nosotros mismos y sobre la mente de los demás y que nos da la posibilidad de anticipar comportamientos de los otros, esto es, nos permite atribuir creencias, pensamientos, intenciones y predecir conductas (Leslie, 1987; Perner, 1994; Rivière, Sotillo, Sarriá y Núñez, 1994; Sotillo y Rivière, 2000, entre otros).

Se ha señalado también que el concepto de intencionalidad aparece como término vinculado a dichos estados y que este concepto no es nuevo ya que, en el siglo XIX, el filósofo alemán Franz Brentano destacó esta propiedad como “marca de lo

mental”, esto es, las intenciones son siempre “sobre algo”, “acerca de algo”, para ser. De modo que este autor plantea una distinción entre fenómenos psíquicos y fenómenos físicos. Tal distinción lo lleva a la conclusión de que los primeros son representaciones o tienen representaciones como base, entendiendo por representación no lo que es representado, sino el acto de representar⁵⁰. Este pensamiento es actualizado por el filósofo americano Daniel Dennett (1991) y constituye la base de su postura intencional por la que sostiene que “nos enfrentamos al mundo con una actitud intencional”.

Dennett (1991) plantea que un sistema intencional es cualquier cosa para la que funcione la postura intencional: una persona o un artefacto al que atribuimos creencias y deseos para explicar su conducta. Describe tres niveles diferentes de intencionalidad:

un primer nivel de orden cero, donde no se reconoce intencionalidad al sistema, no hay creencias ni deseos. Para explicar su conducta debemos adoptar hacia él una postura física o bien una postura de diseño;

un segundo nivel de primer orden, esto es, un sistema intencional de primer orden tiene creencias y deseos; podemos predecir su conducta considerando esas creencias y deseos, sin embargo, el sistema no tiene creencias sobre las creencias de los otros. Actúa sólo para influir en lo que el otro individuo hace, no en lo que la otra persona piensa;

un tercer nivel de segundo orden, es decir, un sistema intencional de segundo orden no sólo tiene creencias, sino que además, es recursivo, esto es, puede reflexionar sobre sí mismo. Según Astington (1998:38) “tiene creencias sobre

⁵⁰ Brentano toma como ejemplos la audición de un sonido, la visión de un objeto coloreado, la sensación de calor o frío y también todo juicio, todo recuerdo, toda conclusión, toda convicción, opinión o duda. Postulará que serán el color, la figura, el calor, el frío ejemplos de fenómenos físicos. Como características de los fenómenos psíquicos está su referencia a un objeto. Argumenta entonces que los fenómenos psíquicos sólo pueden ser percibidos por la conciencia interior, mientras que en el caso de los físicos sólo es posible por la percepción exterior. En este sentido los fenómenos psíquicos sólo pueden existir fenoménicamente y los físicos sólo en la realidad.

sus propias creencias y deseos, y actúa para influir en lo que piensan, no en lo que hacen”.

Ahora bien, la intencionalidad puede definirse entonces como aquella propiedad de muchos estados y eventos mentales en virtud de la que éstos “se dirigen a”, o “son sobre” o “de” objetos y estados de cosas del mundo. Para Searle (1983) es una propiedad primaria de la mente que no deriva de la combinación de elementos más simples.

“En otras palabras, es el estado mental el que conecta lo interno con lo externo, cual lazo que une lo representado con lo presentado; igual a decir, lo psíquico con lo físico, o mejor, los contenidos internos con los externos (...) El término estado mental, en el ambiente lingüístico, se conoce como actitudes proposicionales, en el ambiente psicológico, como modos psicológicos y en el ambiente filosófico, como estados mentales o actitudes intencionales” (Cueto, 2005:6).

Searle (1983) define estado mental como una capacidad general del cerebro, cuya función es relacionar el organismo con el mundo; en este sentido, los estados mentales biológicamente primarios de intencionalidad son la percepción y la acción, porque establecen relaciones causales directas entre el organismo y su entorno, y esto es dado por su mismo contenido.

Según la opinión de Ruth Cueto (2005), “tanto Dennett (1996) como Searle (2000), están de acuerdo en considerar que el cerebro posee una capacidad especial para generar y conservar contenidos mentales. Dennett, argumenta que esta capacidad está dada por estructuras adecuadas para la atribución de contenidos” (:6).

Al analizar la propuesta de ambos, esta autora señala que Dennett, sobre la base de que existen acontecimientos internos cerebrales, infiere que aquellos que cumplen con el requisito de establecer entrelazamientos aferentes-eferentes adecuados están en capacidad de ser receptores de contenidos mentales, por lo que adquieren la identidad de estados mentales, con una caracterización intencional, lo que les da

direccionalidad. Señala, además, que debe entenderse que la atribución de contenidos mentales no tendría sentido real sin la atribución de intencionalidad, dado que no se podrían explicar las acciones, las intenciones, las creencias y los deseos de los sujetos, por lo que la intencionalidad posee direccionalidad e implica que los fenómenos intencionales apuntan a lo que refieren.

Esta propiedad primaria de la mente, según Searle (1983), le es propia tanto a los estados mentales como a las entidades lingüísticas, por lo que tiene una extensa variedad de presentaciones, desde los actos de habla y oraciones hasta los mapas, diagramas, cuadros, listas, etc. Es así como los estados mentales son estados y los actos de habla son actos (realizaciones intencionales), de tal manera, que la realización efectiva en la que el acto de habla se produce implica la representación de alguna entidad física (sonidos producidos por la boca o marcas de papel).

Si bien existe un acuerdo entre los psicólogos cognitivos en plantear un nivel representacional para la explicación de lo mental, la delimitación del tipo de representación mental implicada y del tipo de transformaciones que sobre ellas operan es un terreno de divergencia.

Los investigadores Aníbal Duarte y Silvia Español (1998) señalan que, “existe una polémica ya clásica entre los que defienden modelos proposicionales de representación (Pylyshyn, 1981, 1983) y los que remarcan el valor funcional de la imágenes mentales (Kosslyn, 1980; Shepard, 1981)” (:95).

Según la opinión de ambos autores, quienes defienden modelos proposicionales de representación, al igual que los lógicos, definen las proposiciones por unidades de conocimiento de carácter analítico, es decir, que poseen una relación arbitraria y no de isomorfismo o analogía con lo representado. La predicación está en la base de las proposiciones. La predicación, desde esta perspectiva, implica el análisis e interpretación de lo representado. Estos autores consideran que en el análisis tradicional lógico toda proposición consiste en la atribución de un predicado a un sujeto. La forma general de una proposición queda indicada, según su punto de vista,

en el esquema: “S es P” mediante el que se dice que el sujeto es o no es de determinada manera, posee o no posee cierta propiedad.

Por otra parte, agregan: “opuestas o diferentes a las representaciones proposicionales son las representaciones analógicas (imágenes, mapas, modelos) que tienen una relación no arbitraria sino de analogía o isomorfismo con lo representado; las propiedades y relaciones entre partes corresponden a estructuras y relaciones o propiedades con lo representado” (Duarte y Español, 1998:96).

Ambos señalan, además, que las representaciones analógicas no implican predicación, y el que no puedan implicar predicación es uno de los motivos básicos por los que se afirma que las imágenes no son en sí mismas portadoras de verdad ni pueden constituirse en auténticas unidades de inferencia.

De manera que, a criterio de estos autores, las representaciones proposicionales son representaciones analíticas que implican una diferencia entre predicados y argumentos, son abstractas y tienen un carácter supramodal.⁵¹

Ahora bien, en filosofía de la mente, desde una concepción proposicional de las representaciones mentales, se afirma que los sujetos humanos no sólo tenemos representaciones mentales sino que además estamos en cierta relación representacional con ellas. La relación representacional puede entenderse en términos de lo que se llama en filosofía actitud proposicional, esto es, la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental. Por ejemplo:

“María cree que el cumpleaños es el sábado” puede expresarse de la siguiente manera: “X vm que (p)”, donde: “X” es un sujeto; “vm” es un verbo mental (*cree*, *piensa*, *supone*); y “(p)” es una proposición.

⁵¹ Esto es, por encima de toda comprensión o determinación particular.

Si bien una propiedad básica de las relaciones de representación es la propiedad de representar erróneamente, “María *cree* que el cumpleaños es el sábado” puede ser tanto verdadero como falso.

“Z. Pylyshyn (1978) ha dado un paso más y sostiene que los sujetos humanos no operamos sólo con representaciones en una cierta relación representacional, sino que somos capaces además de tener una representación de la relación representacional. Denomina metarrepresentación a la representación de la relación representacional” (Duarte y Español, 1998:97).

De manera que, según esta perspectiva, las metarrepresentaciones nos permiten representarnos “que X *vm* que *p*”, esto es, nos permite “*creer/suponer/pensar* que María *cree* que el cumpleaños es el sábado”. Una representación de la relación representacional implica no sólo tener una representación de lo que otro sujeto se representa, sino tener una representación que implica también otorgar una determinada forma de relación con los hechos que se suponen representados. El poder operar con metarrepresentaciones nos permite entonces: a) tener creencias sobre las creencias de los otros; b) distinguir las creencias propias de las ajenas; c) distinguir que en otros organismos o en uno mismo pueden existir formas de representación capaces de ser verdaderas o falsas, entre otras (Leslie, 1987; Perner, 1994; Rivière, 1998, 2003; Rivière y Núñez, 1998; Duarte y Español, 1998).

Entonces, la intencionalidad es, de acuerdo a este punto de vista, una propiedad lógica de los enunciados mentales que se caracteriza por su no compromiso con algunas propiedades que se dan cuando predicamos algo sobre algo. Siguiendo con el ejemplo recién presentado, un enunciado intencional es una metarrepresentación del tipo:

“María cree que el cumpleaños es el sábado”.

Y los no compromisos hacen referencia a:

no compromiso de verdad: que el enunciado completo sea verdadero no implica que la cláusula incrustada tenga que serlo también;

no compromiso de existencia: el enunciado no se compromete con la existencia del contenido del verbo mental;

opacidad referencial: no pueden sustituirse los términos de la cláusula por otras expresiones que tengan idéntico referente.

En el enunciado tomado como ejemplo, la propiedad intencional indica que afirmar que “María *cree* que el cumpleaños es el sábado” no implica afirmar que el cumpleaños exista, ni que sea verdad que se lleve a cabo el sábado, ni que María crea que “la reunión” sea el sábado. En otras palabras, los contenidos proposicionales describen correcta o incorrectamente el mundo; las actitudes proposicionales expresan un estado mental en relación con el mundo.

En estrecha relación con este aspecto se encuentra una propiedad fundamental de la intencionalidad humana que es la recursividad (Duarte y Español, 1998; Rivière y Núñez, 1998).

“Las funciones mentales son funciones que consisten en relaciones de sujetos con objetos, pero que tienen la propiedad de que tales objetos pueden ser, a su vez, funciones mentales. La intencionalidad recursiva hace referencia a la capacidad de atribuir estados mentales intencionales que, a su vez, pueden tener como objetos estados mentales intencionales. Es decir un mecanismo de autoincrustación del tipo (I (I))” (Duarte y Español, 1998:107).

En el caso del enunciado tomado como ejemplo:

“(yo *supongo* que (María *cree* que) el cumpleaños es el sábado)” puede a su vez transformarse en:

“(Mi hermana *piensa* que (yo *supongo* que (María *cree* que (el cumpleaños es el sábado))))”.

Como puede observarse, las actitudes proposicionales implican necesariamente un grado de recursividad. Duarte y Español (1998) ilustran este mecanismo con el siguiente ejemplo:

“No basta que (Romeo crea que (Julieta murió)). La tragedia se desata cuando (Julieta comprende que (Romeo creyó que (ella murió))). Este tercer nivel recursivo es tan básico que si su actitud proposicional variara, tal vez la tragedia no se desarrollaría: si Julieta, en lugar de comprender que Romeo creyó que ella murió, tan sólo lo sospechara, tal vez su muerte no se desencadenaría” (:107-108).

Rivière (1998, 2003) señala que, en nuestra vida cotidiana, expresiones como “*suponer* que el otro *piensa* que nosotros *deseamos* que...”; “*imaginar* que el otro *cree* que nosotros *sabemos* que fulano *piensa* que...” son posibles en un organismo que tiene la capacidad de atribuir estados mentales a sí mismo y a los otros. Si bien estas formas de relación de un sujeto con ciertos contenidos mentales de creencia, suposición, pensamiento poseen la propiedad lógica de ser intencionales, poseen, además, la propiedad psicológica de ser actividades esencialmente simbólicas, ya que tales creencias, deseos, pensamientos e intenciones son estados mentales que se representan en la mente. Desde este punto de vista Rivière y Núñez (1998) plantean que con expresiones como las recién señaladas se hace referencia a ese nivel de intencionalidad recursiva que se usa cada vez que el lenguaje se utiliza “para cosas tan propias de su naturaleza” tales como narrar, comentar, argumentar, informar, etc.

Ahora bien, cuando un hablante enuncia “María *cree* que el cumpleaños es el sábado”, “*supone* que el cumpleaños es el sábado”, “*está segura* de que el cumpleaños es el sábado”, puede estar expresando sus propias creencias y actitudes o sus propios deseos y no relatando como observador la existencia de esa situación.

Los verbos *creer*, *suponer*, *estar seguro* desde el punto de vista lingüístico forman parte de la categoría definida como modalidad. En este caso, la modalidad recoge las

diferencias existentes entre los enunciados en cuanto éstos expresan distintas actitudes del hablante, bien con respecto a la verdad del contenido de las proposiciones que formulan, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto enunciativo.

El lingüista británico John Lyons (1997) considera que “todas las lenguas naturales proporcionan a sus usuarios los recursos prosódicos –acento y entonación– con que expresar el compromiso del hablante frente a una situación, pero no todas lo gramaticalizan en la categoría del modo, y algunas lenguas como el español los lexicalizan o semilexicalizan por medio de verbos modales –poder, sentir, pensar, creer, etc.–, adverbios modales –posiblemente, casualmente, quizás, etc.” (354-355).

Vinculando las relaciones que se establecen entre las actitudes proposicionales y la modalidad como indicador de subjetividad, este autor sostiene que “el análisis de las aseveraciones, preguntas, órdenes y ruegos (...) sugiere que su fuerza ilocutiva se puede factorizar, en cada caso, en dos componentes: un componente de compromiso (“Yo digo que así es”) o de no compromiso, por un lado, y lo que se podría designar como un componente modal de autenticidad (“así es”) frente al deseo (“que así sea”), por el otro. He usado el término «modal» en relación con esto (...) por dos razones. Primero, la distinción entre autenticidad y los distintos tipos de no autenticidad cae dentro del ámbito de lo que los lógicos suelen denominar como modalidad: he preparado el camino para nuestra consideración de la modalidad introduciendo deliberadamente los términos «epistémico» y «deóntico». Segundo, tales distinciones suelen estar gramaticalizadas en las lenguas en la categoría del modo. Es importante advertir, sin embargo, que el modo, en las lenguas naturales, puede gramaticalizar también distintos tipos y grados de compromiso” (:281).

Desde el punto de vista evolutivo, afirma además que los niños de dos y tres años han demostrado emplear expresiones modales deónticas⁵² antes que expresiones epistémicas⁵³. En inglés los verbos modales auxiliares, como *may* (poder) y *must* (deber), pueden hacer referencia a nociones de capacidad, intención o permiso –

⁵² Formadas por los conceptos de obligatorio, permitido y prohibido.

⁵³ Constituidas por los conceptos de sabido como cierto, indeciso, y sabido como falso.

modalidades deónticas— o a nociones de probabilidad, convicción y necesidad lógica —modalidad epistémica.

Ahora bien, verbos tales como *creer*, *pensar*, *querer*, *suponer*, etc. describen a su vez procesos cognitivos como pensamientos, intenciones, creencias. Son, como ya se anticipó, también llamados verbos de actitud proposicional (Dennett, 1991 [1987]), de estado mental (Rivière y Núñez, 1998) o verbos modales (Lyons, 1997). En su construcción prototípica se combinan con una sola entidad referencial —un sujeto personal— y un objeto en forma de subordinación sustantiva. Tradicionalmente se postula que el sujeto expresa su (in)seguridad frente al contenido proposicional en la oración subordinada. Este aspecto de modalidad epistémica no es siempre compatible con la expresión de opinión con la que estos verbos también han sido definidos (de Saeger, 2006).

La noción de modalidad epistémica está generalmente relacionada con conocimiento y creencia, aunque muchos teóricos incluyen el término de verdad en su definición (Lyons, 1997). Estas definiciones están elaboradas a partir de la idea de la lógica formal de que una proposición es necesariamente verdadera o necesariamente falsa, o contingentemente verdadera. A pesar de las distintas posturas, todos distinguen al menos tres tipos de modalidad epistémica: posibilidad, probabilidad y certeza. La relación entre modalidad epistémica y evidencialidad —tradicionalmente la referencia a la fuente de conocimiento y el tipo de evidencia— difiere en cada autor. Chafe (1994) representa evidencialidad en un sentido amplio como un modelo de conocimiento. De modo que, el aspecto epistémico de ciertos verbos de actitud proposicional (*creer*, *suponer*, etc.) evoluciona hacia la expresión de la modalidad bajo la influencia de la subjetividad.

No obstante, en la actualidad, el espacio de discusión se centra en la oposición entre las ideas de modalidad y de fuerza ilocutiva de un enunciado, oposición que oscila, según la opinión de Sergio Etkin (2007) entre la sinonimia, como grado máximo de proximidad o equivalencia, y una “aséptica” separación basada, sobre todo, en la idea de corte positivista-estructural de que toda noción científica se define en el marco de

determinada teoría y no puede de ninguna manera traducirse a otro. Según su opinión la modalidad se superpone hoy entre los especialistas con la idea de modo oracional, con la de fuerza ilocucionaria, con la de indicador de fuerza ilocucionaria, con la de indicador de función textual.

Como puede observarse, el tema es amplio y abierto a la discusión desde distintas perspectivas teóricas. He decidido, por tanto, ceñirme a la noción de verbos de actitud proposicional por ser este concepto el que más se ajusta al de Teoría de la Mente, tema central de mi Tesis.

Capítulo 4

Metodología

En este capítulo se describen las características de la población estudiada y se desarrollan aspectos centrales de la metodología de elicitación y análisis de los textos.

4.1.CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIADA

Como señalé en la Introducción, el trabajo de investigación se realizó a partir del corpus recogido en una situación de elicitación en la que participaron niños/as de diferentes edades. Los sujetos concurrían a Segundo, Cuarto, Sexto y Octavo Grado/Año de Enseñanza General Básica (EGB) de una escuela semi-pública de la ciudad de Rosario. Si bien no se ha realizado una encuesta acerca del nivel social de los sujetos, es posible afirmar, dada la localización del establecimiento, que pertenecen a clase media.

Tabla 1

Distribución de la muestra según nivel de escolaridad (edades)

	2°	4°	6°	8°
N°	60	52	50	63
Mínimo	7,1	8,6	11,3	13,4
Media	7,7	9,4	11,8	13,9
Máximo	8,2	10,2	12,2	14,3

4.2. CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

4.2.1. *La fotografía*

El instrumento utilizado para la elicitación de los textos es la fotografía, en blanco y negro, *Pie in the sky* (Berman, 1995). Ver Anexo. Esta imagen fotográfica representa, bidimensionalmente, un estado de cosas en un contexto conocido por los niños: una cocina. Además de los muebles y electrodomésticos propios de este tipo de habitación, la fotografía denota, como componentes estables, un pastel y una botella conteniendo un líquido blanco (podría inferirse por la forma del envase que contiene leche) acompañado de un vaso servido para beber. Están presentes en la escena, un niño que aparenta tener poca edad y un perro a su lado. Ambos se encuentran de espaldas frente a la heladera mirando un pastel. La composición de la foto destaca lumínicamente la presencia del pastel arriba de una alacena ubicada sobre la heladera. La postura corporal del niño –hombros levantados y cabeza en dirección al pastel– permite inferir el interés del personaje por el alimento.

La fotografía posibilita, además, establecer una relación causa-consecuencia en donde la causa “pastel inalcanzable” está en relación consecuente con “el interés del personaje por el pastel”. La imagen fotográfica se presenta acompañada de una consigna escrita. Ambas, en su conjunto, plantean resolver una tarea discursiva, formular, en un texto escrito, el sentido que se atribuye a la escena representada icónicamente. De modo que esta tarea se lleva a cabo a través de la presentación conjunta de dos tipos de consignas que plantean una restricción, formular textos en primera o tercera persona. Se presenta una consigna por cada una de las dos divisiones de cada nivel de escolaridad.

4.2.2. Tipos de consignas

Las consignas se plantearon del siguiente modo:

- Consigna tipo I: “Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, supongan que cada uno de ustedes es el chico de la foto y entonces cuenten qué hace cada uno en la cocina”.
- Consigna tipo II: “Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, cuenten qué hace el chico en la cocina”.

Se considera que cada uno de estos enunciados les plantea una restricción a los sujetos: adoptar un determinado punto de vista desde el que formular *los textos*. Según sea el tipo de consigna propuesta, el sujeto tiene que plantearse como narrador en primera o tercera persona. De manera que el interés se centra en investigar cómo formulan desde el punto de vista lingüístico enunciativo en cada clase de texto (cfr. Capítulo 5, secciones 5.2.2. y 5.3.1.).

Ahora bien, ambas consignas contienen tres verbos *observen*, *cuenten* y *supongan* de los que los dos primeros están presentes en ambas y el tercero sólo en la Consigna I. Los verbos *observar* y *contar* remiten a dos tipos de significados. En el caso de *observar*, reforzado luego por *mirar*, como verbos de percepción expresan prestar atención a algo para darse cuenta de cómo es, está, se hace u ocurre. En el caso de *contar*, se trata de una acción lingüística que indica una determinada estructura textual (Motsch y Pasch, 1987). En cuanto al verbo *suponer*, siguiendo a los lógicos, cabe denominarlos “creadores de mundos o universos” cuando están localizados en tiempo presente o pasado (Ridruejo, 2000) y cuando están flexionados en gerundio o imperativo los hace propicios para la expresión de un universo hipotético (Montolío, 1999).

4.3. PROCEDIMIENTO DE ELICITACIÓN DE LOS TEXTOS

Los niños de cada una de las dos divisiones fueron entrevistados grupalmente en el salón de clase. La tarea consistió en entregar de manera conjunta la fotografía y la consigna impresa en una hoja rayada de carpeta, un juego para cada niño y un tipo de consigna para cada división según el nivel de escolaridad, en presencia de la maestra de grado. Con anterioridad, hubo un breve período de contacto entre los sujetos y la entrevistadora en el que se habló de la naturaleza de la tarea a desarrollar posteriormente, de manera que los sujetos supieran que, luego de mirar con atención la foto y leer la consigna, tenían que producir un texto escrito para entregar a la investigadora. Si bien los sujetos compartieron con la investigadora el conocimiento de la imagen, no fueron informados del título-tema de la foto *Pie in the sky* (Pastel en el cielo). Esta decisión permitió que el título no condicionara las operaciones cognitivas de inferencia de los sujetos en la resolución del problema que el *input* plantea.

Tabla 2

Distribución de la muestra según el tipo de consigna y el nivel de escolaridad

	2°	4°	6°	8°	Total
Consigna Tipo I	30	25	24	31	110
Consigna Tipo II	30	27	26	32	115
Total	60	52	50	63	225

4.4. CRITERIO DE ACEPTABILIDAD DE LOS TEXTOS

Como se anticipó en 4.2.2., la consigna escrita no fue la misma para todos los sujetos. La tarea discursiva se llevó a cabo a partir de la presentación de dos tipos de enunciados. Cada uno de éstos presentó una restricción respecto del punto de vista que debía adoptar el sujeto como productor textual y, en consecuencia, permitió elicitar textos en primera persona, según la Consigna I y en tercera, según la tipo II. La correspondencia entre tipo de consigna y división escolar fue realizada al azar.

Se estableció como criterio de aceptabilidad de las producciones textuales, sólo los textos que respondieron satisfactoriamente a lo solicitado en cada una de las consignas. Dado este criterio de elegibilidad se rechazaron aquellos que presentaron las siguientes características:

Consigna tipo I, los casos que elicitaron textos en tercera persona.

Consigna tipo II, los casos que elicitaron textos en primera persona.

Tabla 3

Cantidad de textos considerados para el análisis

	2°		4°		6°		8°	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Responden								
Consigna Tipo I	19	63,33	18	72	24	100	31	100
Responden								
Consigna Tipo II	30	100	27	100	25	96,15	32	100

4.5. CRITERIO PARA LA TIPOLOGIZACIÓN DE LOS TEXTOS

Una cuestión central en las investigaciones sobre el análisis de las producciones textuales es la adopción de un criterio para la clasificación de los textos. El modelo que he adoptado para clasificar las producciones textuales de los sujetos es el propuesto por J. M. Adam (1992). Este autor formula una tipología de textos en la que se postula como idea central que éstos tienen naturaleza heterogénea y que es posible identificar una cantidad limitada de secuencias prototípicas básicas – narrativa, descriptiva, explicativa, argumentativa y dialogal– que, al combinarse, formarían estos textos heterogéneos.

Teniendo en cuenta que Adam (1992) no incluye el discurso instruccional como secuencia prototípica, tomo como marco teórico de referencia el criterio elaborado por la lingüista Adriana Silvestri (1995) de esta clase textual particular.

De acuerdo a las categorías de análisis recién mencionadas, los textos se clasificaron en:

- **Textos narrativos:** Estructura causal y temporal dominante. El análisis se centró, puntualmente, en la noción “puesta en intriga” de los hechos. Marco referencial-complicación-resolución. Secuencia causal y temporal dominante.
- **Textos descriptivos:** Estructura espacial dominante. El análisis se centró, puntualmente, en el ordenamiento jerárquico de lo percibido como “puesta en relación” con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y al tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos. Secuencia espacial dominante.
- **Textos explicativos:** Estructura con base expositiva ligada al proceso de hacer comprender fenómenos. El análisis se centró, particularmente, en la noción de

“puesta en interrogante” como secuencia explicativa dominante que responde a la pregunta ¿por qué?

- **Textos instruccionales:** Estructura directiva-procedural dominante. Indicación de acciones para el comportamiento futuro del emisor (instrucción dirigida al yo/nosotros) o del receptor (instrucción dirigida al tú/él/ella/ellos, etc.). Acciones ordenadas según un plan de ejecución a cumplir. Uso de segmentación precedida por marcas gráficas (números, letras, asteriscos, guiones). El análisis se centró en la noción “puesta en interrogante” como secuencia directiva dominante que responde a las preguntas ¿qué se hace? o ¿cómo se hace?

La propuesta integra, además, un tratamiento cognitivo de los textos según el modelo de fases predominantes de procesamiento textual de De Beaugrande y Dressler (1997) implicados en la producción de textos escritos.

Dado que el interés de esta investigación se centra en analizar cómo niños de diferentes edades resuelven discursivamente una tarea que implica a su vez la resolución de un problema, no se toman en cuenta en el análisis de las textualizaciones los aspectos gráficos, morfosintácticos, léxicos ni su puesta en página (segmentación, puntuación, titulación). Solo se analizarán los modos de organización textual que se relacionan con el propósito que se que quiera lograr con el texto, esto es, narrar, describir, explicar, instruir, etc. En otras palabras, el análisis lingüístico se centra, específicamente en determinar de qué clases de textos se valen los sujetos participantes de la muestra para resolver discursivamente la tarea y, además, teniendo en cuenta la restricción que cada una de las dos consignas presenta, analizar cómo formulan en cada clase textual y qué recursos lingüísticos utilizan de manera significativa.

4.6. CARACTERÍSTICAS DEL ANÁLISIS REALIZADO

Todos los textos fueron sometidos, en primer término, a un análisis cuantitativo en función de las variables dependientes –tipo de consigna y nivel de escolaridad– e independiente –tipo de textualización– y luego, a un análisis cualitativo de acuerdo con las siguientes categorías lingüísticas: presencia/ausencia de anclaje enunciativo, planteo del problema y resolución del problema.

El procesamiento cuantitativo de la información se realizó según el programa SAS v6 12 (Stokes, Davis y Koch, 1995). Cada variable de interés fue cruzada con el Grado/Año Nivel de escolaridad y Tipo de consigna y la tabla resultante fue analizada con el Test Exacto de Fisher. Los tests estadísticos se realizaron con un nivel de significación del 5%, es decir, se consideraron significativos los resultados en los que $p < 0,05$.

Capítulo 5

Análisis y discusión de los datos

En este capítulo desarrollo el análisis de los textos producidos, según el nivel de escolaridad de los sujetos y el punto de vista adoptado para su formulación. En la primera parte, analizo las operaciones cognitivo-inferenciales implicadas en la producción de las textualizaciones de acuerdo al modelo de fases predominantes de procesamiento textual de De Beaugrande y Dressler (1997). Este análisis es relevante para poder vincularlo luego, a partir de la sección 5.2., con el análisis de los diferentes textos elicitados de acuerdo al criterio de tipologización de Adam (1992) y, para el caso particular del discurso instruccional, al propuesto por Silvestri (1995). Con el objetivo de cuantificar la ocurrencia de determinados comportamientos y detectar patrones discursivos comunes, en la sección 5.3. se analiza cada clase textual según el conjunto de variables que se describen a continuación:

- a) Anclaje enunciativo (presencia-ausencia)
- b) Planteo del problema (presencia-ausencia)
- c) Resolución del problema (presencia-ausencia)

El análisis desglosado de series de variables permite la diferenciación en subtemas que presento a continuación.

5.1. PROCESO COGNITIVO-INFERENCIAL Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Como se anticipó en la Introducción de la Tesis, los sujetos tuvieron que llevar a cabo una tarea que implicó resolver dos problemas encadenados:

- 1) Atribuir sentido a lo representado en la imagen fotográfica, esto es, inferir el interés del personaje por el pastel que se presenta como inalcanzable (Ver Anexo).

- 2) Formular, en un texto escrito, el sentido que se atribuye a partir de lo solicitado en una consigna que presenta como restricción adoptar un determinado punto de vista, primera o tercera persona.

Inferir forma parte de los procesos de pensamiento y resolución de problemas; implica identificar y extraer información, en este caso proveniente de una imagen icónica y una consigna escrita, y conectarla y relacionarla con información proveniente de conocimientos almacenados en la memoria (De Beaugrande y Dressler, 1997). Para resolver la tarea discursivamente, esto es, producir un texto escrito, los sujetos tienen que, luego de mirar con atención la foto, representar mentalmente lo que van Dijk y Kintsch (1983) denominan “un modelo de situación referencial”⁵⁴, es decir, un modelo que hace alusión a personas, marcos, estados, sucesos y acciones del micromundo mental que el texto describe y que es construido por los sujetos en el proceso de comprender un texto. En este caso particular, esta noción es compatible con el proceso de producir un texto original ya que, al analizar el contenido de la fotografía, el sujeto tiene que considerar: lo que aparece denotado en la imagen, lo que ésta sugiere o connota y el contexto en el que se produce. En otras palabras, para construir mentalmente este modelo de situación los sujetos tienen que:

- a) Identificar referencialmente los componentes temáticos representados en la fotografía: el chico (personaje principal), el perro (personaje secundario), los objetos presentes, el lugar y el momento del día en que ocurre la escena.
- b) Inferir de la escena representada icónicamente, al menos:
 - un antecedente causal, es decir, un suceso o estado en una cadena causal que conecta un objeto explícito “un pastel inalcanzable” con “un personaje” en un contexto situacional particular, “una cocina”;

⁵⁴ El concepto de modelo de situación (van Dijk y Kintsch, 1983) es equivalente al de modelo mental; sin embargo, mientras el modelo mental posee un carácter analógico, el modelo de situación se configura en un formato proposicional.

- estados mentales del personaje; “el personaje es un niño diferente a mí” y como tal yo *imagino/supongo* sus deseos, intenciones, pensamientos, creencias, emociones⁵⁵;
- una consecuencia causal como puesta en tensión, esto es, un nuevo suceso o estado en una cadena causal anticipada que se despliega a partir de una proposición explícita: “un pastel inalcanzable, un personaje interesado por el pastel”.

Por otra parte, la fotografía se encadena con una consigna escrita que le plantea al sujeto las siguientes acciones: *prestar atención*, *imaginar/suponer* y *contar* qué hace cada uno/el personaje en la cocina. Se parte de considerar al lector como un sujeto activo en la construcción del sentido del texto escrito en la consigna. Al leerla inicia el proceso de construcción de sentido a partir de las instrucciones que recibe del texto, esto es, el sujeto como lector activa en su mente los conocimientos que posee para seleccionar de entre ellos los más adecuados para la interpretación del mensaje que le llega (De Beaugrande y Dressler, 1997).

El proceso inferencial del sujeto, como lector, pone en marcha su conocimiento del mundo para movilizar expectativas e hipótesis y para seleccionar de entre las posibles interpretaciones aquella que se incluya mejor en su estructura mental previa. No sólo tiene que inferir la resolución del problema que la fotografía y la consigna en su conjunto plantean sino que, además, tiene que expresar lingüísticamente el contenido representacional que construye mentalmente. Según el planteo de van Dijk y Kintsch (1983), debe representar mentalmente al menos dos clases de meta: a) “superordinada” como una meta que motiva la acción intencional del personaje; y b) “subordinada” como una meta, plan o acción que especifica cómo se logra esa acción. En esta primera fase de planificación (De Beaugrande y Dressler, 1997) el sujeto, mediante el análisis de medios y fines, intenta calcular cuál texto de entre varios posibles le permitirá de manera más efectiva responder a la consigna. Resolver la tarea discursiva implica una valoración cognitiva de la situación y la elección de

⁵⁵ Cfr. Capítulo 1, sección 1.2.

una clase de texto que resulte eficaz para expresar lingüísticamente el sentido que se atribuye.

Ahora bien, el lexema *cuenten* presente en las dos consignas utilizadas plantea una acción lingüística que indica una estructura textual, en general, conocida por los niños: cuentos canónicos que cada cultura provee, narraciones de hechos vividos, relatos de experiencias personales, entre otros (cfr. Capítulo 3, sección 3.4.) El sujeto, como productor textual, puede orientarse por la indicación que propone la consigna y optar por la clase de texto narrativo para resolver la tarea propuesta, ya que al ser la narración “una forma tan íntimamente instaurada en nuestra manera de comprender el mundo, de acercarnos a lo que no conocemos y de dar cuenta de lo que ya sabemos” (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999:270) es la clase de texto que domina sobre otras formas más “distantes” como pueden ser la descripción, la explicación, la argumentación, la instrucción, entre otras.

Por otra parte, la acción lingüística: *cuenten* seguida de “qué hace” remite a acciones respecto de alcanzar la meta que se infiere. En este caso, “qué hace” puede responderse no sólo a través de narrar sino, además, a través de instrucciones como una sucesión de acciones ordenadas temporalmente como plan o procedimiento, esto es, como una forma accional regulada para alcanzar una meta. En este último caso, el texto instruccional o procedural resulta otra operación discursiva eficaz ya que implica un desarrollo textual que responde a un ¿qué se hace? o ¿cómo se hace? para resolver un problema.

Así también, una fotografía es una representación estática de la realidad, no hay acción, es esperable por tanto que oriente a elicitar una descripción o explicación del acontecimiento que se representa icónicamente. El sujeto puede además describir la escena o hacer saber las razones posibles de por qué el personaje mira con interés el pastel. De modo que, a pesar de lo explicitado en la consigna, el sujeto puede optar por elicitar un texto escrito cuya estructura textual se corresponda con la clase de texto descriptivo o explicativo.

A la “operación de búsqueda” (De Beaugrande y Dressler, 1997) de una clase de texto se superponen diferentes operaciones cognitivas que se corresponden con la capacidad de los sujetos de atribuir: a) marco y organización temporo-espacial en el que se ubica el personaje, b) causa de los hechos, c) estados mentales del personaje, d) metas y planes que motivan sus acciones, e) modo de llevar a cabo esas acciones y f) expectativas acerca de futuros sucesos, entre otras. Todo este conjunto de representaciones conforman la fase de ideación que sucede o bien puede superponerse a la fase de planificación. De Beaugrande y Dressler (1997) plantean que una idea es una configuración de conocimiento generada internamente, no forzada por el entorno externo, que proporciona un centro de control para orientar la producción textual. En el caso particular de esta tarea, la idea se configura representacionalmente en base al requerimiento conjunto de: a) lo que se representa en la imagen fotográfica, y b) lo que se solicita en la consigna escrita. Ambos elementos –la fotografía como objeto icónico, bidimensional, estático y la consigna escrita como representación semántico proposicional– proporcionan el “centro de control” que orienta la producción textual.

Ahora bien, por las características particulares de la escena representada en la foto, el sujeto como productor textual puede proyectar, a su vez, la estructura de un plan dentro de una idea (o viceversa). Además, según el tipo de consigna tiene que adoptar un determinado punto de vista desde el que formular sus enunciados. La fase de desarrollo permitirá ampliar, especificar, elaborar e interconectar las ideas obtenidas. Según los autores de este modelo procedimental de producción de textos esta fase “puede visualizarse como una búsqueda de espacios de conocimiento previamente almacenados en la memoria (configuraciones de conocimiento organizadas internamente)” (De Beaugrande y Dressler, 1997:80).

De manera que la escena representada permite activar conocimientos y experiencias relacionadas con un espacio cotidiano conocido por los sujetos, una cocina. Estas configuraciones de conocimientos se organizan internamente en un proceso conjunto que oscila entre el procesamiento individual de espacios de conocimiento almacenados en la memoria y el procesamiento de la información que se infiere de la

escena representada icónicamente. En otras palabras, al tener que formular lingüísticamente el sentido que atribuye a la escena representada en la fotografía, el sujeto tiene que inferir conocimientos de manera efectiva mediante expresiones lingüísticas que aseguren una continuidad de sentido textual. Caso contrario, “el texto se convierte en un «sinsentido», característica normalmente atribuible a la existencia de una serie de desajustes entre la organización de los conceptos o de las relaciones expresadas en el texto y el conocimiento previo del mundo que tienen los receptores” (De Beaugrande y Dressler, 1997:135).

El acto de producir un texto escrito es muy complejo y provoca “una tensión” que el escritor vive de forma autónoma, ya que es responsable del propio texto. Las distintas operaciones mentales a diferentes niveles suponen “una sobrecarga cognitiva” a considerar que el sujeto como productor textual debe gestionar. Las investigadoras españolas Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls (1999) consideran que el escritor “debe controlar a la vez el espacio de conocimiento (ideas recordadas, ideas nuevas, ideas buscadas) y el espacio retórico, en el que recurre a modos de decir las cosas en función del contexto” (:83).

Luria (1980) señala que la “peculiaridad del lenguaje escrito” consiste en que todo el proceso de control permanece en los límites de la actividad del propio sujeto que escribe, sin tener correcciones por parte del destinatario de su comunicación, “el sujeto escribe solamente para hacer más exactos sus propios pensamientos, para verbalizarlos, desarrollarlos, sin ningún contacto –siquiera mental– con otra persona (...) El que escribe debe construir su comunicación de forma tal que el lector pueda realizar el camino inverso desde el lenguaje exterior hasta el sentido interno del texto expuesto” (:187-188).

El lenguaje como “monólogo escrito representa siempre por su composición estructuras completas, desplegadas, gramaticalmente organizadas que prácticamente no utilizan las formas del lenguaje directo (...). El lenguaje escrito es el instrumento esencial para los procesos de pensamiento incluyendo, por una parte, operaciones conscientes con categorías verbales, transcurre más lentamente que el oral;

permitiendo por una parte volver a lo ya escrito, garantiza el control consciente sobre las operaciones que se realizan. Todo esto hace del lenguaje escrito poderoso instrumento para precisar y elaborar el proceso de pensamiento. Es sabido que para aclarar la idea lo mejor es tratar de escribir, expresar esta idea en forma escrita” (:189).

Llegados a este punto, uno de los problemas reside, precisamente, en el pasaje de la organización cognitivo-semántica jerárquica de las ideas a su disposición lineal. Al respecto De Beaugrande y Dressler (1997) señalan que la situación de asimetría que se produce entre el contenido de las ideas y su expresión lingüística se concreta por medio de secuencias de letras. La fase final de producción, como señalan ambos autores, “ha de ser necesariamente el análisis gramatical” por medio del cual se construye la superficie textual.

Desde este punto de vista, el planteo de linealización considera que la mente humana manifiesta una capacidad muy restringida para almacenar materiales lingüísticos extensos el tiempo suficiente como para operar con eficacia sobre ellos. Al respecto, De Beaugrande y Dressler (1997:89) plantean que “este tipo de materiales se suele someter a un proceso de almacenamiento activo en una especie «de memoria operativa», en donde los elementos que se procesan se distribuyen entre los recursos cognitivos disponibles de acuerdo con la importancia que se les haya adjudicado a cada uno de ellos”.

Para finalizar, el enfoque que plantea este modelo procedimental se basa en “la evidencia observable” de que las estructuras lingüísticas superficiales se suelen almacenar en la memoria a corto plazo, mientras que el contenido conceptual se almacena en la memoria a largo plazo. Sobre este punto, los investigadores Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) asocian el proceso de escritura al proceso de producción de conocimiento, implicando “los identificables de género”, esquemas textuales almacenados en la memoria, como filtro cognitivo que proporciona un avance en la producción de las ideas. Responder a la acción lingüística *cuenten qué hace cada uno/el personaje* a través de una narración parece ser una opción eficaz

para resolver la tarea discursiva que la consigna propone. Sin embargo, el análisis de los textos permitió comprobar que, a pesar de la presencia explícita del lexema *cuenten* en la consigna escrita y de la presentación de la fotografía como imagen estática que suele inducir a una descripción, no todos los niños elicitaban textos exclusivamente narrativos o descriptivos.

5.2. PROCESO DE TEXTUALIZACIÓN Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Un análisis global de todo el material recabado permitió clasificar las producciones escritas en cuatro clases textuales determinadas en relación con el ordenamiento secuencial de la formulación de los textos según las categorías de análisis de secuencias prototípicas dominantes propuestas por Adam (1992) y para el caso particular del texto instruccional, el propuesto Silvestri (1995) (cfr. Capítulo 3).

Tabla 4

Distribución de los textos por nivel de escolaridad (%)

Año/EGB	Textos Narrativos		Descriptivos		Explicativos		Instruccionales		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2°	45	91,84	0	-	0	-	04	8,16	49	100
4°	14	31,11	0	-	0	-	31	68,89	45	100
6°	25	51,02	1	2,04	0	-	23	46,94	49	100
8°	39	61,90	1	1,59	4	6,35	19	30,16	63	100
Total	123	59,71	2	0,97	4	1,94	77	37,37	206	100

Test de Fisher, $p = 3,139 \times 10^{-9}$

Los datos presentados en la tabla permiten observar:

- a) *Textos narrativos e instruccionales*: la distribución entre estas dos clases de textos es la siguiente: los sujetos menores (7;7 años⁵⁶) tienden a producir textos mayoritariamente *narrativos* (91,84%); los sujetos de cuarto año (9;4 años) tienden a elicitar textos mayoritariamente *instruccionales* (68,89%); los sujetos de sexto año (11;8 años) producen de manera prácticamente similar ambas clases de textos y los de octavo año (13;9 años) en su mayoría *narran* (61,90%) y una minoría significativa elicitó textos *instruccionales* (30,16%).
- b) *Textos descriptivos*: la producción de esta clase de texto no es significativa y se distribuye entre sexto (2,04%) y octavo año (1,59%).
- c) *Textos explicativos*: al igual que los textos descriptivos, sólo una pequeña proporción de los sujetos de octavo año (6,35%) produce textos explicativos.

5.2.1. Análisis global de los textos según el nivel de escolaridad

En líneas generales es posible afirmar que los textos elicitados se repartieron mayoritariamente entre narrativos e instruccionales. La producción de textos descriptivos y explicativos no es significativa, sin embargo, la variedad de estas clases textuales se corresponde con los niveles mayores de escolaridad. A continuación se presentan las características de las textualizaciones según el nivel escolar de los sujetos.

⁵⁶ En todas las situaciones se especifica la edad promedio de los sujetos en años y meses.

5.2.1.1. Las textualizaciones en segundo año

El análisis de los textos producidos por los niños de segundo año permitió observar un fenómeno previsto: el 91,84 % de los sujetos se ciñó a la acción lingüística que la consigna proponía elicitando, en su mayoría, textos narrativos.

5.2.1.1.1. Los textos narrativos

Desde el punto de vista lingüístico-discursivo, los textos narrativos presentan la organización canónica propia de esta clase textual (marco referencial-complicación o nudo-resolución). La mayoría de los sujetos inicia sus narraciones situando al personaje en un tiempo y en un espacio diferente al de la enunciación.

Los relatos en tercera persona se inician por medio de la clásica fórmula “Había una vez...”, denominada por van Dijk (1997) tópico cero, seguida de una construcción nominal con determinante indefinido como modo introducir el personaje (**Ejemplo 1**).

Ejemplo 1⁵⁷

Había una vez un niño que se llamaba Luis (...).

(7;11)

Cuando el narrador es en primera persona (*yo*), adopta un punto de vista subjetivo que le hace identificarse con el protagonista, en este caso el chico de la fotografía, en un momento impreciso respecto de la situación de enunciación. El narrador se vale del uso de una construcción con determinante indefinido en pretérito y el uso del adjetivo posesivo *mi* para introducir el personaje secundario (**Ejemplo 2**).

⁵⁷ Se va a mantener el mismo número de ejemplo siempre que se trate del mismo sujeto.

Ejemplo 2

Un día cuando era chiquitita mi mamá me preparó un pastel para mi cumple (...).

(7;4)

En esta clase textual, la complicación (Labov, 1972) presenta una modificación de la situación establecida ya que se trata de proposiciones que complican la acción narrativa y constituyen el nudo del relato. Sin este tipo de cláusula no existe narrativa propiamente dicha, sino sucesión de acciones. En este sentido, todos los sujetos plantearon la relación causal “pastel inalcanzable-personaje interesado por el pastel” como “puesta en intriga” en los textos que producen.

Desde el punto de vista cognitivo-inferencial, en los dos ejemplos que siguen a continuación, el narrador atribuye estados mentales de deseo y de pensamiento al personaje. Introduce en el texto espacios de habla por medio de los cuales explicita el proceso cognitivo de (*pensar/saber*) del protagonista (**Ejemplo 1**).

Ejemplo 1

(...) Un día Luis tuvo mucho hambre entonces fue a la heladera.
Buscó leche pero el pastel que quería estaba muy arriba: pensaba
y pensaba, dijo ¡Ya sé (...)

(7;11)

Ejemplo 2

(...) Yo me lo quería comer antes de la fiesta con mi
perro más pensamos como alcanzamos el pastel porque
estaba arriba de un mueble y yo pensé con una escalera (...)

(7;4)

En el **Ejemplo 1**, el narrador relata el acontecimiento desde una perspectiva omnisciente, el personaje no tiene secretos para él. El narrador “ve tanto a través de las paredes de la casa como a través del cráneo de su héroe” (Todorov, 1982:189). No sólo conoce el deseo del personaje sino que además se mete en su cabeza y formula en un espacio de habla el pensamiento del protagonista respecto de cómo piensa lograr la meta. En el **Ejemplo 2**, el narrador relata desde una visión “con el personaje” (Todorov, 1982). En este caso el narrador conoce tanto como el personaje, “no puede ofrecernos una explicación de los acontecimientos antes de que los personajes mismos la hayan encontrado” (:190).

En todos los casos aparecen enunciados en los que se resuelve la complicación de la acción y en consecuencia el desenlace del relato. También pueden aparecer cláusulas libres que se encuentran al final de las narrativas como coda final o conclusión, del tipo *Fin*, típicas de los cuentos ficcionales infantiles. El **Ejemplo 1** muestra este tipo de cierre mediante el que el productor textual da por terminado el acto narrativo. En todos los casos el problema se resuelve con éxito.

Ejemplo 1

(...) Buscó una escalera y subió, pudo agarrar
el pastel!. Pudo comer tranquilo. FIN.

(7;11)

Ejemplo 2

(...) y justo que lo iba a alcanzar mi mamá
me llamó para ir a mi fiesta y así pude disfrutar
de un pastel y de una fiesta con mis amigos.

(7;4)

Se presentan a continuación los dos ejemplos completos.

Ejemplo 1

Había una vez un niño que se llamaba Luis. Un día Luis tuvo mucho hambre entonces fue a la heladera. Busco leche pero el pastel que quería estaba muy arriba: pensaba y pensaba, dijo ¡Ya sé. Buscó una escalera y subió, pudo agarrar el pastel!. Pudo comer tranquilo. FIN.

(7;11)

Ejemplo 2

Un día cuando era chiquitita mi mamá me preparó un pastel para mi cumple. Yo me lo quería comer antes de la fiesta con mi perro más pensamos como alcanzamos el pastel porque estaba arriba de un mueble y yo pensé con una escalera y justo que lo iba a alcanzar mi mamá me llamó para ir a mi fiesta y así pude disfrutar de un pastel y de una fiesta con mis amigos.

(7;4)

Como puede observarse, en este nivel de escolaridad:

- Desde un punto de vista cognitivo-inferencial, la totalidad de los niños de segundo año identifica al chico como personaje principal y al pastel como la meta que motiva la acción intencional del personaje por alcanzarlo. La minoría incluye al perro como compañero del personaje y algunos pocos identifican a la mamá del protagonista –no presente en la fotografía– como la responsable de cocinar el pastel y ubicarlo en un lugar de difícil acceso. La mayoría atribuye estados mentales de deseo y de pensamiento al personaje. En todos los casos el problema se resuelve con éxito.
- Desde un punto de vista lingüístico-cognitivo, la casi totalidad de los niños produce una narración. La situación de elicitación –presencia conjunta de fotografía-consigna escrita y tiempo suficiente para la escritura del texto– favoreció la producción de narraciones coherentes en cuanto a su contenido

proposicional. En la mayoría de los casos, el narrador relata la historia desde una visión “por detrás” (Todorov, 1982). En este caso el narrador sabe más que su personaje. El narrador se vale de verbos de estado mental para indicar no sólo la actitud de deseo del personaje de (*querer*) alcanzar el pastel sino también respecto de (*pensar*) cómo alcanzarlo. Se mete, además, en el “cráneo de su héroe” para explicitar el conocimiento de (*saber*) cómo resolver el problema.

- Desde un punto de vista lingüístico-textual, en la mayoría de los casos los textos narrativos en tercera persona comienzan con la clásica fórmula inicial “Había una vez...”, típica de los cuentos infantiles tradicionales, seguida de una construcción nominal con determinante indefinido para la introducción del personaje. En tanto el narrador en primera persona adopta el punto de vista del protagonista en un tiempo indefinido respecto de la situación de enunciación. En ambos casos, el deseo del personaje de (*querer*) alcanzar el pastel motiva el propio estado cognitivo respecto de (*pensar*) qué hacer para lograrlo. El problema se resuelve por medio de proposiciones en las que se explicita este pensamiento, sea directamente describiendo los elementos necesarios para llevar a cabo la acción de alcanzar la meta, sea por medio de la introducción de un espacio de habla en el texto. En la mayoría de las textualizaciones aparece una silla, una escalera –no presentes en la imagen fotográfica– como los elementos que posibilitan acceder al objetivo.

5.2.1.2. Las textualizaciones en cuarto año

A diferencia de lo ocurrido en segundo año, una mayoría de cuarto elicitó textos instruccionales (68,89%) y una minoría, textos narrativos (31,11%).

5.2.1.2.1. Los textos narrativos

Desde el punto de vista lingüístico discursivo, los textos narrativos en tercera persona comienzan, en su mayoría, con tópico cero seguido de una construcción nominal con determinante indefinido para introducir al personaje (**Ejemplo 3**). Una minoría, además, presenta una estrategia de inicio comentativa (Marro y Rosemberg, 1991) como apertura del relato (**Ejemplo 4**).

Ejemplo 3

Había una vez un chico que se llamaba Rodolfo. El tenía
5 años pero es muy inteligente y gordo (...).

(9;8)

Ejemplo 4

Se trata de un chico que se llama, Francisco, la madre está
muy preocupada porque tiene 6 años y ya pesa 35 kg (...).

(9;4)

Mientras que el narrador en primera persona presenta en un tiempo indefinido el personaje secundario precedido del adjetivo posesivo *mi* (**Ejemplo 5**).

Ejemplo 5

Un día a la tarde, mi mamá había
preparado un pastel (...).

(9;11)

Como ya se mencionó, la función referencial orienta al lector para que comprenda a quién se refiere la narración, así como dónde y cuándo la acción tiene lugar. A

diferencia de los más pequeños, los sujetos de este nivel escolar presentan datos del personaje: edad, contextura física, peso, nivel de inteligencia, entre otros. En la mayoría de los textos se señala a la mamá del protagonista como la responsable de cocinar el pastel y ubicarlo en un lugar de difícil acceso.

Desde el punto de vista cognitivo inferencial esta situación inicial (personaje excedido en peso-preocupación del adulto-ubicación del pastel) resulta el problema que requiere una respuesta (acción) o bien, por parte del personaje principal en caso que intente alcanzarlo o bien, por parte del adulto si trata de evitar que lo coma. El tipo de relaciones, que se incluyen en este caso con la figura materna, regula la manera en que una situación o un acontecimiento influyen en las condiciones que han de darse para que ocurra otro acontecimiento (De Beaugrande y Dressler, 1997). En los casos presentados, la acción de la mamá ha creado las condiciones suficientes pero no necesarias para que el personaje pueda llevar a cabo su acción, esto es, la ha hecho posible, aunque no obligatoria. Se presentan a continuación las proposiciones narrativas correspondientes a la complicación de los textos presentados como **Ejemplos 3, 4 y 5**.

Ejemplo 3

(...) Su mamá hizo un pastel de fresas y hasta que no llegue la hora del té no se tocaría. Su madre también fue bicha y dijo:
-¡Este es mi último intento!
porque él se comía todo por ejemplo papas, hamburguesa, etcétera.
Pero el chico ya no sabía qué hacer (...).

(9;8)

Ejemplo 4

(...) Un día la madre dejó la torta arriba de la alacena para que no se la pueda comer (...).

(9;4)

Ejemplo 5

(...) Coco, mi perro, y yo
estábamos muy hambrientos, así que decidimos
comerlo. 1° Nos fijamos si mi mamá no estaba
como se había ido a bañarse, proseguimos.
2° Había que llegar al pastel, que estaba en
la alacena que tenemos arriba de la heladera, pero
¿Cómo llegar a él? (...).

(9;11)

En el **Ejemplo 3**, el narrador introduce en el texto un espacio de habla a partir del que refiere las palabras del adulto por medio del discurso directo.

En el **Ejemplo 4** el narrador plantea la causa por la que el adulto deja x^{58} en un lugar inalcanzable.

En tanto, en el **Ejemplo 5** es interesante destacar cómo el narrador puede narrar no sólo desde el personaje sino metido dentro de la conciencia del personaje, esto es, “puede ser narrador y personaje en una misma y –aparentemente– unívoca enunciación” (Reyes, 1984:230). El narrador formula una pregunta explícita vinculada a cómo alcanzar la meta, como si fuera el personaje sin dejar de ser el narrador. Dicha pregunta permite dudar acerca de quién es el que la formula. Graciela Reyes (1984) llama a ésta “operación citativa”, en ella el narrador habla como si fuera el personaje, sin dejar de ser narrador, estilo indirecto libre y lo caracteriza como “la desconcertante sintaxis del EIL, que organiza su deixis entre los polos del pasado (tiempo de la narración) y el presente (tiempo de la conciencia del personaje), presente que se despliega en ese pasado: función clave del imperfecto” (:231). Señala, además, que el uso de este tipo de recurso literario “se origina en una operación que, convencionalmente, sólo le está permitida al discurso ficticio: articular verbalmente los contenidos de una conciencia (...) El mundo ficticio es, en efecto, un mundo *suscitado*, presentado y expuesto desde una perspectiva (visual, o

⁵⁸ En todos los casos X refiere al personaje y x al pastel.

ideológica) que es la perspectiva de una conciencia ficticia. Es la evocación de un mundo imaginario, de un mundo en una conciencia” (:232).

Finalmente el narrador plantea una resolución teniendo en cuenta la figura del adulto como personaje secundario. En la mayoría de los casos el logro o el fracaso en alcanzar la meta se realiza a escondidas de éste. El éxito provoca la reacción de sorpresa en el adulto (**Ejemplo 3**). El fracaso no es sentido como tal por el protagonista sino como un alivio de que el adulto no se haya dado cuenta (**Ejemplo 4**) o como una aventura (**Ejemplo 5**). La picardía o travesura es una constante como reacción ante lo que aparece como destinado a no tocarse.

Ejemplo 3

(...) Por último corrió al living a buscar un banquito para subirse al mueble y después a la heladera y así agarrarlo lo hizo...
 Cuando se subió a la heladera gritó
 -¡Lo hice!
 Y su madre se desmayó.

(9;8)

Ejemplo 4

(...) Sin que la mamá se diera cuenta fue y buscó una caja, pero era tan pesada que la caja se rompió. Entonces intentó subirse arriba del perro pero pobre perro se quebró todo. Luego buscó su banquito de lavarse los dientes y logró alcanzar la alacena, se trepó a la heladera, luego llegó al pastel y se lo comió. Pero cuando se estaba bajando se cayó la azúcar por suerte la mamá no se dio cuenta.

(9;4)

Ejemplo 5

(...) Pensamos un rato, hasta que se nos prendió la lamparita (es decir tenía

una idea).Agarré una silla le puse almohadones
y llegué a la alacena pero ya era muy tarde
mamá venía en camino. Tuve que dejar todo
en su lugar, pero no me arrepiento fue una
gran aventura.

(9;11)

A continuación se presentan los tres ejemplos completos.

Ejemplo 3

Había una vez un chico que se llamaba Rodolfo. El tenía
5 años pero es muy inteligente y gordo.
Su mamá hizo un pastel de fresas y hasta que no llegue la hora
del té no se tocaría. Su madre también fue bicha y dijo:
-¡Este es mi último intento!
porque él se comía todo por ejemplo papas, hamburguesa, etcétera
Por último corrió al living a buscar un banquito para subirse
al mueble y después a la heladera y así agarrarlo lo hizo...
Cuando se subió a la heladera gritó
-¡Lo hice!
Y su madre se desmayó.

(9;8)

Ejemplo 4

Se trata de un chico que se llama, Francisco, la madre está
muy preocupada porque tiene 6 años y ya pesa 35 kg.
Un día la madre dejó la torta arriba de la alacena para
que no se la pueda comer. Sin que la mamá se diera cuenta fue y
buscó una caja, pero era tan pesada que la caja se rompió. Entonces
intentó subirse arriba del perro pero pobre perro se quebró todo.
Luego buscó su banquito de lavarse los dientes y logró alcanzar
la alacena, se trepó a la heladera, luego llegó al pastel y se
lo comió. Pero cuando se estaba bajando se cayó la azúcar por
suerte la mamá no se dio cuenta.

(9;4)

Ejemplo 5

Un día a la tarde, mi mamá había
preparado un pastel. Coco, mi perro, y yo
estábamos muy hambrientos, así que decidimos
comerlo. 1° Nos fijamos si mi mamá no estaba
como se había ido a bañarse, proseguimos.
2° Había que llegar al pastel, que estaba en
la alacena que tenemos arriba de la heladera, pero
¿Cómo llegar a él?. Pensamos un rato, hasta que
se nos prendió la lamparita (es decir tenía una idea).
Agarré una silla le puse almohadones
y llegué a la alacena pero ya era muy tarde
mamá venía en camino. Tuve que dejar todo
en su lugar, pero no me arrepiento fue una
gran aventura.

(9;11)

5.2.1.2.2. Los textos instruccionales

El texto instruccional (Silvestri, 1995) se caracteriza por ser una clase textual orientada a la ejecución práctica de acciones, es decir, se los lee para ejecutar una tarea; se considera imprescindible que exista un receptor o destinatario que desarrolle determinadas conductas, acciones o adquiera conocimientos que no posee. En el caso particular de esta investigación, el sujeto opta por esta clase textual para formular la resolución del problema como respuesta a ¿qué hacer? o ¿cómo hacer? En este sentido el texto instruccional le permite organizar, controlar, planificar los procesos mentales y actitudinales implicados en la resolución de un problema. Las acciones en todos los casos son autorreferenciales y se explicitan como habla interna desplegada en monólogo escrito autorregulador (Luria, 1980).

Silvestri (1995) sostiene que cuando los chicos dan instrucciones orales aparecen diversas marcas de regulación de acciones y de procesos mentales. Señala que uno de los mecanismos más frecuentes es el de “focalización”. La instrumentación de este

procedimiento es un indicador de la relación discursiva del niño con el receptor. Al igual que con la narración los recursos para organizar el marco de referencia pueden resultar cruciales en todo proceso de adquisición discursiva ya que resultan indicadores de la capacidad comunicativa de los niños para evitar ambigüedades en el texto que producen.

En el caso de esta investigación, los niños comparten con el investigador el conocimiento que tienen de la fotografía y la consigna escrita de manera que pueden o no explicitar el foco del problema. Los sujetos que utilizan este recurso focalizan el problema, algunos como “puesta en interrogante” (**Ejemplo 6**) y otros, por medio de una proposición que describe la escena fotográfica (**Ejemplo 7**) o como formulación de la meta a alcanzar (**Ejemplo 8**).

Ejemplo 6

Santiago y Willi quieren alcanzar el pastel ¿cómo hacer? (...).

(10:4)

Ejemplo 7

El niño está mirando la torta que está sobre la alacena. (...)

(9;7)

Ejemplo 8

1- Para agarrar el pastel (...)

(9;7)

Sin embargo, no en todos los casos la operación cognitiva es la misma. En el **Ejemplo 6**, al describir la situación, el sujeto no sólo infiere el interés del personaje y el perro por x sino también el conocimiento que tiene de que la ubicación de x es un obstáculo, un problema a resolver que formula a modo de interrogante y que le

permite encontrar una posible solución. En el **Ejemplo 7**, el sujeto se limita únicamente a describir la escena. El enunciado no permite inferir ni el interés del personaje por alcanzar x ni que la ubicación de x sea un obstáculo. Finalmente, en el **Ejemplo 8**, el tipo de formulación se corresponde con el estilo instruccional de indicar acciones. El sujeto infiere el problema pero no describe la situación, formula directamente su resolución. Desde el punto de vista textual, el enunciado requiere el uso del infinitivo como modo discursivo para vincular actividad y lenguaje (Silvestri, 1995).

En el caso de los niños que no focalizan el problema, los textos comienzan directamente con los posibles pasos a seguir como acciones autorreferenciales, en primera (**Ejemplo 9**) o tercera persona (**Ejemplo 10**). El texto responde en todos estos casos a un ¿qué hacer? o ¿cómo hacer? para resolver el problema.

Ejemplo 9

yo iría hacia la derecha hasta llegar a los tres cajoncitos me
subiría por las manijitas como si fuera una escalerita y me pararía
en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera
y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me
iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

Ejemplo 10

Primero se sube a un banquito después se sube a otro
banquito se sube a la alacena se sube a la heladera
y llega al pastel.

(9;5)

El **Ejemplo 9** muestra cómo el productor textual formula, a partir del pronombre personal *yo* y el uso del condicional, una sucesión ordenada de posibles acciones

para alcanzar la meta, como guía simbólica autorreguladora para la ejecución de una tarea, esto es, el texto tendría la función de proporcionarse directivas a uno mismo para controlar la propia conducta (Silvestri, 1995) *suponiendo* que él fuera el protagonista. En tanto el **Ejemplo 10** muestra cómo el productor textual *imagina* qué hace el personaje para alcanzar con éxito la meta explicitando como testigo los pasos que éste realiza.

Al igual que con los ejemplos recién mencionados los textos que explicitan el foco del problema también indican, o bien diferentes opciones para el logro de la meta (**Ejemplos 6 y 8**) o bien posibles acciones autorreferenciales ordenadas secuencialmente para alcanzarla (**Ejemplo 7**).

Ejemplo 6

(...) Se sube a la mesada abre el mueble de arriba se sube a la heladera y agarra el pastel.

Otra opción

Atando una soga a la alacena con un clavo se trepa por la heladera y lo agarra.

Tercera opción

Busca una escalera y lo agarra.

(10:4)

Ejemplo 8

(...) se corre unos pasos a la izquierda, se trepa a la mesada, luego a la heladera, y el pastel es de él.

2- Otra posibilidad es ir al patio, romper la ventana desatar la cortina balancearse hasta la heladera.

3- Abrir la heladera y el freezer y trepar.

4- Atar la cola del perro y balanceo y que tire el pastel.

(9;7)

Ejemplo 7

(...) Una de las cosas que podría hacer para alcanzar la torta es: traer un banco del living, y ponerlo enfrente de la mesada. Luego subirse a ella, después tendrá que abrir el freezer y subirse a él, abrir la alacena subirse a ella y agarrar la torta y bajarse por donde subió.

(9;7)

Finalmente, resulta interesante señalar cómo el productor textual al tener que *imaginar* como testigo qué hace el personaje se vale de elementos no presentes en la fotografía: traer soga, clavo, escalera (**Ejemplo 6**); buscar un banco del living (**Ejemplo 7**) ir al patio y romper la ventana (**Ejemplo 8**), subir a un banquito (**Ejemplo 10**). Mientras que si formula *suponiendo* que es el personaje los elementos de que se vale son, en su mayoría, los que aparecen representados en la imagen (**Ejemplo 9**). En el primer caso, al *imaginar* cómo el personaje alcanza el pastel, los sujetos *imaginan* también diversas situaciones que exceden el espacio representado en la escena. Por otra parte, los niños, al tener que suponer que cada uno es el protagonista, se sitúan en el espacio-cocina y utilizan sólo los elementos representados en la fotografía o elementos no presentes pero que se asocian a la mencionada habitación como por ejemplo una silla. A pesar de estas diferencias, los ejemplos presentados muestran una de las características principales de la clase instruccional, la toma de conciencia de las operaciones físicas y mentales necesarias para transferirlas del plano de la acción al plano del lenguaje (Silvestri, 1995).

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 6

Santiago y Willi quieren alcanzar el pastel ¿cómo hacer?.

Se sube a la mesada abre el mueble de arriba se sube a la heladera y agarra el pastel.

Otra opción

Atando una sogá a la alacena con un clavo se trepa por la heladera y lo agarra.

Tercera opción

Busca una escalera y lo agarra.

(10:4)

Ejemplo 7

El niño está mirando la torta que está sobre la alacena.

Una de las cosas que podría hacer para alcanzar la torta es: traer un banco del living, y ponerlo enfrente de la mesada. Luego subirse a ella, después tendrá que abrir el freezer y subirse a él, abrir la alacena subirse a ella y agarrar la torta y bajarse por donde subió”.

(9;7)

Ejemplo 8

1- Para agarrar el pastel se corre unos pasos a la izquierda, se trepa a la mesada, luego a la heladera, y el pastel es de él.

2- Otra posibilidad es ir al patio, romper la ventana desatar la cortina balancearse hasta la heladera.

3- Abrir la heladera y el freezer y trepar.

4- Atar la cola del perro y balanceo y que tire el pastel.

(9;7)

Ejemplo 9

yo iría hacia la derecha hasta llegar a los tres cajoncitos me subiría por las manijitas como si fuera una escalerita y me pararía en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

Ejemplo 10

Primero se sube a un banquito después se sube a otro
banquito se sube a la alacena se sube a la heladera
y llega al pastel.

(9;5)

Como pudo observarse, los sujetos de cuarto año:

- Desde el punto de vista cognitivo-inferencial, identifican al chico como el personaje principal y al pastel como la meta a alcanzar. La mayoría incluye al perro como personaje secundario y a la mamá como la responsable de cocinar el pastel y ubicarlo en un lugar inaccesible. Los niños, en su mayoría, presentan datos que infieren del personaje: edad, contextura física, peso, entre otros. Para muchos, el exceso de peso del protagonista resulta ser el motivo por el que el adulto ubica el pastel en un lugar de difícil acceso. Esta situación se plantea como el problema a resolver, y se resuelve a escondidas del adulto no siempre con éxito; no obstante, el fracaso no es percibido como tal sino como una aventura. Sólo una minoría atribuye estados mentales de pensamiento al protagonista. En la mayoría de los casos se explicitan las acciones a llevar a cabo para el logro de la meta como plan o procedimiento.
- Desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, la mayoría resuelve la tarea discursivamente por medio del texto instruccional. No obstante una minoría opta por elicitar textos narrativos. La mayoría formula el relato desde una visión “por detrás” (Todorov, 1982). El conocimiento consciente de los patrones globales de acontecimientos y de estados integrados en secuencias vinculadas por relaciones de causalidad y de proximidad temporal permite realizar hipótesis sobre lo que se puede hacer como plan conducente a una meta (De Beaugrande y Dressler, 1997) en el caso de los textos instruccionales.

- Desde el punto de vista lingüístico-textual, tanto los textos instruccionales como los narrativos se organizan según las secuencias prototípicas esperables para estas clases de textos (Adam, 1992; Silvestri, 1995). Los instruccionales pueden o bien iniciarse con: a) focalización del problema como “puesta en intriga”; b) descripción de la escena fotográfica; c) formulación de la meta a alcanzar; o d) directamente con las posibles acciones a llevar a cabo como acciones autorreferenciales. En el caso de los textos narrativos en tercera persona, además de la apertura típica de esta clase textual –tópico cero (van Dijk, 1997) seguido de una construcción nominal con determinante indefinido para introducir al protagonista– se observa la presencia de inicio de una estrategia comentativa (Marro y Rosemberg, 1991). El exceso de peso del personaje resulta ser el motivo por el que el adulto ubica el pastel en un lugar en que el personaje no pueda alcanzarlo. El nudo del relato se centra en esta situación. La complicación se resuelve por medio de proposiciones en las que se explicitan las acciones llevadas a cabo para el logro de la meta. En la mayoría de los textos aparecen elementos no presentes en la escena fotográfica –banquito, sogá, clavos, caja–, si el narrador relata como testigo del personaje. Una minoría informa la procedencia de los mismos –banquito del living, banquito de lavarse los dientes. Mientras que, si *supone* que él es el protagonista (consigna I) los elementos que utiliza para alcanzar el pastel son los que aparecen en la fotografía. El problema, en la mayoría de los casos, se resuelve a escondidas del adulto, no siempre con éxito.

5.2.1.3. Las textualizaciones en sexto año

La distribución de los textos en este nivel de escolaridad permite determinar una tendencia a producir de forma similar narraciones (51,02 %) e instrucciones (46,94%). La descripción es poco significativa (2,04%) dado que, como se mencionó, un solo niño optó por esta clase textual.

5.2.1.3.1. Los textos narrativos

En el caso de las narraciones en tercera persona, sólo una minoría comienza a partir de tópico cero y construcción nominal con determinante indefinido como modo de situar al personaje en un tiempo impreciso pasado (**Ejemplo 11**). El resto de las textualizaciones se inicia por medio de una estrategia comentativa (**Ejemplo 12**). Por su parte, el relato en primera persona se formula a partir de una construcción con determinante definido que indica el momento temporal del acontecimiento en pretérito (**Ejemplo 13**).

Ejemplo 11

Había una vez un chico llamado Martín.
 El tenía un perro al cual lo llamó
 Rubi. La madre de Martín le dijo
 que vaya con Rubi al almacén y el traiga
 1 docena de huevos, harina, cerezas
 y un tarro de dulce de leche.
 Martín no entendía ¿para qué necesitaba
 esos ingredientes? pero tuvo que ir. Cuando
 pasaba por la calle Callao vió a un señor
 que también iba al almacén y después
 vió pasar a una señora que también iba al almacén.
 Los señores y las señoras que iban al supermercado
 eran todos padres de compañeros del grado.
 Después de haber comprado los ingredientes
 y llevárselos a su madre se fue a la casa
 de su abuela a jugar al pocker y la
 notó muy extraña. Martín le preguntó:
 Martín: -¿Te pasa algo abuela?.
 Abuela: !No! le respondió la abuela.
 Después fue a su casa y se dirigió a la
 cocina por un vaso de gaseosa (...).

(11;3)

Ejemplo 12

Matías y Tomy, su perro, están en la cocina observando
un riquísimo pastel de chocolate que se encuentra
arriba de la alacena (...).

(11;3)

Ejemplo 13

El sábado a la tarde, cuando llevaba a pasear a mi perro,
pasé por la cocina (...).

(11.10)

Si bien son pocos los textos en los que aparecen inicios canónicos del tipo “Había una vez...”, a diferencia de los niveles inferiores, los sujetos no se limitan sólo a enmarcar referencialmente el acontecimiento “en un tiempo impreciso en el pasado como mundo posible determinado sobre el que se habla” (van Dijk, 1997), sino que, además, detallan situaciones que ocurrieron en un tiempo anterior a la escena que se representa en la imagen fotográfica. El **Ejemplo 11** muestra cómo el narrador detalla las circunstancias que antecedieron al acontecimiento representado en la foto utilizando recursos lingüísticos apropiados para expresar lo que *supone* puede estar *pensando* el propio personaje por medio de una pregunta explícita, incluso incrusta una secuencia dialógica entre el personaje y su abuela, resultando una narración muy ocurrente. En todos los casos, desde el punto de vista cognitivo-inferencial el narrador *imagina* circunstancias o hechos que anteceden a la escena y que se explicitan en el texto desde una perspectiva omnisciente que todo lo sabe.

Las proposiciones que forman parte del nudo narrativo también se organizan a partir del uso del verbo *mirar*. Esta acción perceptiva da pie al interés del personaje por el pastel. El narrador no sólo relata las acciones del protagonista en la cocina sino que, a diferencia de lo ocurrido en los niveles inferiores, la mayoría puede no sólo atribuir intenciones y pensamientos al personaje sino que, además, puede representar qué *piensa* el propio personaje, esto es, operar con una representación de una relación

representacional⁵⁹: (yo *imagino* que (el personaje *quiere/piensa/intenta* alcanzar *x* entonces (yo *pienso* que (él *piensa* qué hacer/cómo hacer para alcanzarlo))))). Según el planteo de Rivière (1995), la posesión no ya de mente sino de “una mente mentalista” que permite la capacidad recursiva⁶⁰ de tener estados mentales acerca de estados mentales de uno mismo o de otros que se refieren, a su vez, a estados mentales.

Ejemplo 11

(...) ¡Pero cuando miró para
arriba vió un pastel exquisito!
¡Qué rico! pensó Martín (...).

(11;3)

Ejemplo 12

(...) Por lo visto tienen mucha
hambre y tienen unas ganas de comérselo de un
bocado. Mati piensa qué rico sería comerse un
pastel así todos los días, sería estupendo y Tomy
piensa en subirse o treparse y comérselo él solo, todo
para él (...).

(11;3)

Ejemplo 13

(...) levanté la mirada y allí estaba,
allí arriba del aparador mirándome, parecía que me llamaba.
Mientras mi perro lo miraba, yo intentaba llegar a él (...).

(11.10)

⁵⁹ En el sentido de “representaciones de relaciones representacionales como tales relaciones (...). De este modo, lo que se representa alguien cuando piensa acerca de las creencias, los deseos, las intenciones de otra persona o de sí mismo, son relaciones representacionales” (Rivière y Nuñez, 1998:101).

⁶⁰ “Se dice que una acción o proceso es recursivo si puede operar repetidamente (esto es, recursivamente) sobre sí mismo o su propio resultado cuando por ello estructuras se encajan en sí mismas” (Flavell, 1993: 214).

Por último, los ejemplos muestran cómo el conflicto planteado se resuelve felizmente, los personajes disfrutaron en todos los casos comer el pastel. Resulta interesante el uso que hace el narrador de expresiones exclamativas (**Ejemplos 11 y 13**) sin indicar quién las produce. Estas expresiones asignables tanto al narrador como al personaje permiten inferir la capacidad de los niños para funcionar en el texto como narrador y personaje al mismo tiempo. El narrador se mete en la conciencia del personaje y explicita sus pensamientos en el texto que formula, sin dejar de ser narrador, por medio del discurso indirecto libre.

Ejemplo 11

(...) Y cuando le
fue a preguntar a su mamá si se lo podía
comer....

SORPRESA

Era su fiesta de cumpleaños, se había
olvidado.

Y al final todos terminaron de comer el
rico pastel de su madre.

(11;3)

Ejemplo 12

(...) Pero luego viene la mamá de Mati y
se lo lleva a su padre. Mati y Tomy observan
como se lo come su padre. Luego aparece su
mamá con 2 pasteles, uno para Mati y el otro
para Tomy, así todos terminaron contentos.

(11;3)

Ejemplo 13

(...) me subí a una silla, y no lo alcancé, me subí arriba de
la mesa y....!ay! casi lo alcanzo, pero me asusté cuando mi

perro empezó a ladrar. Mmmmm, ya lo estaba saboreando.
Luego llegó mi mamá y me lo dio. ¡Qué rico!

(11.10)

A continuación se presentan los tres ejemplos completos.

Ejemplo 11

Había una vez un chico llamado Martín.
El tenía un perro al cual lo llamó
Rubi. La madre de Martín le dijo
que vaya con Rubi al almacén y el traiga
1 docena de huevos, harina, cerezas
y un tarro de dulce de leche.
Martín no entendía ¿para qué necesitaba
esos ingredientes? pero tuvo que ir. Cuando
pasaba por la calle Callao vió a un señor
que también iba al almacén y después
vió pasar a una señora que también iba al almacén.
Los señores y las señoras que iban al supermercado
eran todos padres de compañeros del grado.
Después de haber comprado los ingredientes
y llevárselos a su madre se fue a la casa
de su abuela a jugar al pocker y la
notó muy extraña. Martín le preguntó:
Martín: -¿Te pasa algo abuela?.
Abuela: !No! le respondió la abuela.
Después fue a su casa y se dirigió a la cocina
por un vaso de gaseosa.
¡Pero cuando miró para
arriba vió un pastel exquisito!
¡Qué rico pensó Martín!. Y cuando le
fue a preguntar a su mamá si se lo podía
comer....
SORPRESA

Era su fiesta de cumpleaños, se había olvidado.
Y al final todos terminaron de comer el rico pastel de su madre.

(11;3)

Ejemplo 12

Matías y Tomy, su perro, están en la cocina observando un riquísimo pastel de chocolate que se encuentra arriba de la almacena. Por lo visto tienen mucha hambre y tienen unas ganas de comérselo de un bocado. Mati piensa qué rico sería comerse un pastel así todos los días, sería estupendo y Tomy piensa en subirse o treparse y comérselo él solo, todo para él. Pero luego viene la mamá de Mati y se lo lleva a su padre. Mati y Tomy observan como se lo come su padre. Luego aparece su mamá con 2 pasteles, uno para Mati y el otro para Tomy, así todos terminaron contentos.

(11;3)

Ejemplo 13

El sábado a la tarde, cuando llevaba a pasear a mi perro, pasé por la cocina, levanté la mirada, y allí estaba, allí arriba del aparador mirándome, parecía que me llamaba. Mientras mi perro lo miraba, yo intentaba llegar a él, me subí a una silla, y no lo alcancé, me subí arriba de la mesa y....!ay! casi lo alcanzo, pero me asusté cuando mi perro empezó a ladrar. Mmmmm, ya lo estaba sovoriano. Luego llegó mi mamá y me lo dio. ¡Qué rico!.

(11.10)

Se incluye en el análisis de este subcorpus el **Ejemplo 14** por considerarlo representativo del dominio narrativo adquirido en este nivel de escolaridad, ya que el

narrador no sólo muestra ser competente al momento de relatar el sentido que atribuye, sino que, además, cuenta de manera rimada qué hace el personaje en la cocina logrando un efecto discursivo que se acerca a lo poético.

Ejemplo 14

Juan como todas las mañanas, se levantó de su
cama con hambre, fue a ver a la cocina y la heladera,
vacía, sólo un pastel había. Trató subiéndose a la
mesada, pero por más que intentaba, nada funcionaba
Después de un rato, su madre se levantó y un gran
grito se oyó. Toda la cocina estaba desordenada y
la comida, toda tirada, el pobre Juan terminó con
un terrible dolor de panza porque se comió hasta
la cáscara de la banana. Su mamá enojada a
bañarlo lo llevó y de un chapuzón a la bañera se
metió y el agua que era blanca, todita negra
quedó. Todo muy bien al fin terminó, salvo que
Juan unos kilos subió y junto a su perro a la
cama se metió y con mucho sueño dormidito se
quedó

(11;8)

5.2.1.3.2. Los textos instruccionales

En el caso de las textualizaciones instruccionales, los sujetos o bien plantean el problema con una pregunta explícita como “puesta en interrogante”, que el texto en su desarrollo intentará responder (**Ejemplo 15**), o comienzan con una construcción condicional (**Ejemplo 16**) o bien, no focalizan el problema sino que directamente lo resuelven por medio de la indicación de posibles acciones a ser llevadas a cabo (**Ejemplo 17**).

Ejemplo 15

Estaba tratando de ingeniármela para robar el pastel y me pregunté ¿cómo puedo llegar hasta el pastel?.

(11;10)

Ejemplo 16

Si fuera el chico me subiría por las manijas del cajón a la alacena, abro las manijas de la puerta derecha, me subo, me trepo por los estantes y lo como.

(11;4)

Ejemplo 17

Yo me subiría primero a la mesada después a la heladera, donde está el congelador, y me paro. Lo agarro me lo como y voy hacer lo mismo como subí, bajo pero cuando llego a la mesada salto.

(11.7)

La operación cognitiva, en todos los casos, es una operación de formulación-resolución de un problema. El sujeto puede explicitar la situación problemática y plantear su incertidumbre con una pregunta (**Ejemplo 15**), o bien formular la resolución del problema que infiere del *input* como discurso instruccional autorregulador (**Ejemplos 16 y 17**).

En el **Ejemplo 15** resulta interesante observar cómo el sujeto representa el estado cognitivo del personaje mediante la activación de esquemas de conocimiento apropiados para resolver el problema, en este caso, el uso que hace de la cadena léxica *fácil-eficaz-mejor* como calificativos para describir una de las formas que imagina puede haber pensado el protagonista para alcanzar la meta.

Ejemplo 15

(...) Había visto varias formas que yo había pensado para tratar de buscar la más fácil. Una de las maneras más eficaz era: Abrir la heladera y trepar por manija de la puerta de la heladera y después lo demás era fácil, pararme en el techo de la heladera y agarrarlo. Pero después que no iba poder bajar, entonces ingenié una mejor idea: abrí el cajón que estaba a mi derecha y el otro lo puede de forma que concuerde con el otro en forma de escalera. Luego camino por la mesada, después subo al techo de la heladera (que con mi estatura es fácil) y lo agarro. Para bajar pensé dejar el pastel en el techo de la heladera y yo bajar hasta la mesada, luego lo agarro con las dos manos y lo dejo en la mesada y bajo por la escalera que había hecho con los cajones, agarro el pastel y.....Listo!!!!!!”.

(11;10)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 15

Estaba tratando de ingeniármela para robar el pastel y me pregunté ¿cómo puedo llegar hasta el pastel?. Había visto varias formas que yo había pensado para tratar de buscar la más fácil. Una de las maneras más eficaz era: Abrir la heladera y trepar por manija de la puerta de la heladera y después lo demás era fácil, pararme en el techo de la heladera y agarrarlo. Pero después que no iba poder bajar, entonces ingenié una mejor idea: abrí el cajón que estaba a mi derecha y el otro lo puede de forma que concuerde con el otro en forma de escalera. Luego camino por la mesada, después subo al techo de la heladera (que con mi estatura es fácil) y lo agarro. Para bajar pensé dejar el pastel en el techo de la heladera y yo bajar hasta la mesada, luego lo agarro con las dos manos y lo dejo en la mesada y bajo por la escalera que había hecho con los cajones, agarro el pastel y.....Listo!!!!!!”.

(11;10)

Ejemplo 16

Si fuera el chico me subiría por las manijas
cajón a la alacena, abro las manijas de la puerta
derecha, me subo, me trepo por los estantes y lo
como.

(11;4)

Ejemplo 17

Yo me subiría primero a la mesada después
a la heladera, donde está el congelador, y me
paro. Lo agarro me lo como y voy hacer lo
mismo como subí, bajo pero cuando llego a la
mesada salto.

(11.7)

5.2.1.3.3. El texto descriptivo

El único texto descriptivo se caracteriza por presentar la escena fotográfica como un todo, como el tema a tratar.

Ejemplo 18

Aquí, en esta foto veo que, en una cocina hay un chico gordito con una
remera rayada y un gorrito simpático blanco, con manchas negras.
Ellos están mirando hacia arriba, en donde hay un pastel riquísimo,
como sabemos, planean agarrarlo y comerlo (...).

(11;6)

El sujeto referencia espacialmente la foto a partir del uso del deíctico *aquí* como recurso lingüístico que le permite describir la escena focalizando su atención en el niño como personaje principal. Si bien no hace mención explícita de la presencia del

perro lo incluye con el pronombre *ellos*. El sujeto cambia, además, el punto de vista de tercera a primera persona para informar acerca del saber que tiene respecto de las intenciones del personaje, utiliza el pronombre personal en plural como indicador del conocimiento compartido de la imagen.

A este primer procedimiento denominado por Adam (1992) anclaje descriptivo le sigue el de aspectualización, a través del que se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes del objeto de la descripción.

Ejemplo 18

(...) Ahora, vamos a la parte de los detalles. Allí, se ve una ventana con cortinas en el cual hay macetas con flores iluminadas por el sol. También hay una heladera con freezer y muchos cajones con manijas doradas. Y por último, en una mesada hay, tarros de comida, una botella de jugo y un vaso lleno de jugo.

(11;6)

Adam (1992) propone, además, un tercer procedimiento como “puesta en relación” con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y al tiempo “como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos y objetos análogos”. En el caso particular del texto que sirve como ejemplo, este procedimiento podría vincularse con la voz del narrador que se encarga de tematizar la relación causal, inferida a partir de expresar el conocimiento colectivo que se tiene de las intenciones del personaje:

como sabemos, planean agarrarlo y comerlo (...)

Se presenta a continuación el texto descriptivo completo.

Ejemplo 18

Aquí, en esta foto veo que, en una cocina hay un chico gordito con una remera rayada y un gorrito simpático blanco, con manchas negras. Ellos están mirando hacia arriba, en donde hay un pastel riquísimo, como sabemos, planean agarrarlo y comerlo. Ahora, vamos a la parte de los detalles. Allí, se ve una ventana con cortinas en el cual hay macetas con flores iluminadas por el sol. También hay una heladera con freezer y muchos cajones con manijas doradas. Y por último, en una mesada hay, tarros de comida, una botella de jugo y un vaso lleno de jugo.

(11;6)

En este nivel de escolaridad, como puede observarse:

- Desde el punto de vista cognitivo-inferencial, la casi totalidad de los niños incluye al perro como personaje secundario e identifica a la mamá del protagonista como la responsable de cocinar el pastel y ubicarlo en un lugar inalcanzable. A diferencia de los niveles inferiores, el personaje descubre el pastel en la cocina y piensa en lo apetitoso que puede resultar comerlo. Esta situación constituye el nudo de la historia. Los sujetos, en su mayoría, explicitan en el texto el pensamiento del personaje. El problema se resuelve con éxito: en algunos casos es el adulto quien baja el pastel y lo comparte con el personaje; en otros, el personaje piensa cómo alcanzarlo, explicita el plan de acción a llevar a cabo utilizando, por lo general, elementos presentes en la escena fotográfica.
- Desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, los sujetos resuelven el problema elicitando de forma proporcional tanto textos narrativos como instruccionales. Sólo uno describe la escena fotográfica. La mayoría formula los textos desde una visión “por detrás” (Todorov, 1982). El sujeto no sólo *imagina/supone* estados mentales del personaje sino que, además, se mete “en el cráneo de su héroe” y explicita en el texto el contenido del pensamiento del

protagonista. Las acciones son cuidadosamente planificadas. El sujeto se vale de verbos de actitud proposicional para explicitar el contenido representacional como relaciones representacionales de la conciencia del personaje.

- Desde el punto de vista lingüístico-textual, tanto los textos narrativos como los instruccionales y descriptivo se organizan de acuerdo a las secuencias prototípicas dominantes propuestas por Adam (1992) y Silvestri (1995). Sin embargo, en este nivel de escolaridad se observan algunas diferencias. Sólo una minoría que formula textos narrativos en tercera persona comienza con *tópico cero* y construcción nominal con determinante indefinido para introducir el personaje. La mayoría desarrolla una estrategia comentativa de inicio de la narración (Marro y Rosemberg, 1991), en tanto el narrador que formula en primera persona sitúa temporalmente el acontecimiento por medio de una construcción nominal con determinante definido en pretérito. Descubrir el pastel motiva la actitud del personaje de (*pensar*) comerlo y conforma el nudo del relato. En la mayoría de los casos, si bien el protagonista intenta alcanzar el pastel es el adulto quien accede a éste y lo comparte con él. En cuanto a los textos instruccionales, a diferencia de los elicitados en cuarto año, los sujetos de sexto comienzan sus producciones a partir de una construcción condicional (Montolío, 1999) o bien focalizan el problema por medio de una pregunta explícita como puesta en intriga.

5.2.1.4. Las textualizaciones en octavo año

Al igual que con los sujetos de sexto, también los de octavo año producen diferentes clases de texto que se reparten entre textos narrativos (61,90%) e instruccionales (30,16%). Las textualizaciones explicativas (6,35%) son poco significativas y el texto descriptivo (1,59%), al igual que en sexto año, se limita sólo a uno.

5.2.1.4.1. Los textos narrativos

Si bien todos los relatos de octavo año presentan marco referencial, ninguno comienza con tópico cero. Las narraciones se distancian del esquema narrativo canónico tradicional y adquieren la forma de relato de una experiencia personal cotidiana (Fayol, 1986) que acontece en un espacio diferente al de la fotografía (**Ejemplo 19**). El narrador en primera persona sitúa el acontecimiento en el *aquí* y *ahora* presente y en el contexto que se representa icónicamente (**Ejemplo 20**).

Ejemplo 19

Eran las 17:00 hs Juan y su perro jugaban muy tranquilos en el jardín de su casa. Un aroma riquísimo venía de la cocina, los dos corrieron a ver que era. Al entrar a la misma buscaron por todos lados, cuando Juan miró para arriba allí estaba, una torta que, según lo imaginaban, debía estar llena de dulce de leche, con chocolate, vainilla nueces, etc (...).

(13;6)

Ejemplo 20

Estoy en la cocina junto a mi perro (...).

(14)

Desde el punto de vista cognitivo, el narrador no sólo infiere la intención del personaje de (*poder*) alcanzar *x* sino que, además, explicita esta situación como un problema difícil de resolver. En la mayoría de los casos el narrador se ocupa de expresar la evaluación cognitiva que el personaje hace de la situación. El uso del condicional le permite poner en texto la conciencia del personaje como evaluación de las opciones posibles a llevar a cabo.

Ejemplo 19

(...) Pero había un problema, estaba muy alto para ellos, se encontraba justo arriba de la alacena más alta de la cocina. Para poder alcanzarla Juan decidió que tendría que subir a una silla para poder subir a la mesada y de allí saltar justo arriba de la alacena (...).

(13;6)

Ejemplo 20

(...) Los dos queremos comer aquel riquísimo pastel que mamá preparó hace un rato. Horas llevamos frente al él pensando la manera de alcanzarlo. Tambor, mi perro, no es de mucha ayuda, ya que él no puede decirme lo que piensa. Pero más que sus ideas me brinda lo mejor su compañía. Es que la necesito en cada momento, él es el único que me acompaña ya que los demás niños no quieren estar conmigo. El reloj corre y seguimos frente al pastel. Podría subir por los estantes, pero sé que no está bien, que podría lastimarme (...).

(14)

Es interesante cómo, en el **Ejemplo 20**, el narrador incluye al perro como compañero que comparte el interés por alcanzar *x*. A diferencia de otros textos que también consideran al animal como personaje secundario, en éste el narrador explicita emociones y sentimientos vinculados con su compañero como un pensar en voz alta.

Ahora bien, a diferencia de lo ocurrido en los niveles inferiores, el desenlace, en la mayoría de los casos, contiene proposiciones a modo de enseñanza por medio de las que el narrador expresa el conocimiento que tiene respecto de lo que se puede o no se puede hacer. Si bien en ambos ejemplos el problema se resuelve felizmente, en uno de ellos el personaje reflexiona moralmente acerca de lo que podría pasarle hipotéticamente si intentara alcanzar solo el pastel y entonces pide ayuda al adulto

(Ejemplo 20), y en el otro, el protagonista, al no reflexionar sobre las posibles consecuencias de su accionar, recibe el reto de su progenitor (Ejemplo 19).

Ejemplo 19

(..) Pero Juan ni su perro habían visto que arriba de la mesada había muchas botellas de vidrio, el niño saltó a la misma y en ese momento un ruido de vidrios interrumpió el silencio. El perro, que estaba vigilando la puerta por si alguien venía, se volvió a ver que sucedía. Luego, su madre, entra desesperada a la cocina para ver que pasaba, al entrar ve vidrios en el piso, Juan a punto de caer de la alacena con el pastel en la mano y su perro sosteniéndolo. Ana, su madre, trata de agarrar a Juan. Luego de lo sucedido, Ana los reta a ambos y trata de hacerles entender que eso no se hace y que cuando tengan hambre le digan y ella les dará la torta. Finalmente Ana y Juan comían la torta en la mesa y su perro comía un pedazo en el rincón de la cocina.

(13;6)

Ejemplo 20

(...) ¡Se me ocurrió una idea!. ¿Por qué no le pido ayuda a papá? Y así lo hice. Papá vino y con solamente subir un escalón de la escalera, logró alcanzarnos el pastel. Tambor y yo salimos al jardín para comerlo. De repente los niños se acercaron a nosotros y no dudé en ofrecerles un pedazo de aquel pastel. Comenzé a contarles lo que hice para conseguirlo y desde ese día fuimos amigos para siempre.

(14)

A continuación se presentan dos ejemplos completos.

Ejemplo 19

Eran las 17:00 hs Juan y su perro jugaban muy tranquilos en el jardín de su casa. Un aroma riquísimo venía de la cocina, los dos corrieron a ver que era. Al entrar a la misma buscaron por todos lados, cuando Juan miró para arriba allí estaba, una torta que, según lo imaginaban, debía estar llena de dulce de leche, con chocolate, vainilla nueces, etc.

Pero había un problema, estaba muy alto para ellos, se encontraba justo arriba de la alacena más alta de la cocina. Para poder alcanzarla Juan decidió que tendría que subir a una silla para poder subir a la mesada y de allí saltar justo arriba de la alacena. Pero Juan ni su perro habían visto que arriba de la mesada había muchas botellas de vidrio, el niño saltó a la misma y en ese momento un ruido de vidrios interrumpió el silencio.

El perro, que estaba vigilando la puerta por si alguien venía, se volvió a ver que sucedía.

Luego, su madre, entra desesperada a la cocina para ver que pasaba, al entrar ve vidrios en el piso, Juan a punto de caer de la alacena con el pastel en la mano y su perro sosteniéndolo. Ana, su madre, trata de agarrar a Juan. Luego de lo sucedido, Ana los reta a ambos y trata de hacerles entender que eso no se hace y que cuando tengan hambre le digan y ella les dará la torta.

Finalmente Ana y Juan comían la torta en la mesa y su perro comía un pedazo en el rincón de la cocina.

(13;6)

Ejemplo 20

Estoy en la cocina junto a mi perro. Los dos queremos comer aquel riquísimo pastel que mamá preparó hace un rato. Horas llevamos frente al él pensando la manera de alcanzarlo. Tambor, mi perro, no es de mucha ayuda, ya que él no puede decirme lo que piensa. Pero más que sus ideas me brinda lo mejor su compañía. Es que la necesito en cada momento, él es el único que me acompaña ya que los demás niños no quieren estar conmigo. El reloj corre y seguimos

frente al pastel. Podría subir por los estantes, pero sé que no está bien, que podría lastimarme. ¡Se me ocurrió una idea!. ¿Por qué no le pido ayuda a papá?. Y así lo hice. Papá vino y con solamente subir un escalón de la escalera, logró alcanzarnos el pastel. Tambor y yo salimos al jardín para comerlo. De repente los niños se acercaron a nosotros y no dudé en ofrecerles un pedazo de aquel pastel. Comenzé a contarles lo que hice para conseguirlo y desde ese día fuimos amigos para siempre.

(14)

5.2.1.4.2. Los textos instruccionales

En el caso de las textualizaciones instruccionales, al igual que en los niveles ya analizados, los niños focalizan el problema a partir de una pregunta explícita como “puesta en intriga” (**Ejemplo 21**), o como una proposición que describe la escena fotográfica (**Ejemplo 22**), o bien no presentan ningún marco de situación y formulan un enunciado hipotético como resolución posible del problema (**Ejemplo 23**).

Ejemplo 21

En la imagen hay un chico con su perro en la cocina mirando un pastel que está inalcanzable. El chico está pensando cómo bajarlo, lo podría hacer con una silla y un palo ¿Cómo? (...).

(13;11)

Ejemplo 22

Mi perro y yo necesitamos comer porque hace mucho tiempo desde la mañana ya son las 17:30 hs y estoy tratando de alcanzar aquel rico pastel de manzanas que realizó mi mamá con mucha dedicación.
El pastel se encuentra arriba de la alacena a 3,5 metros del suelo. Yo mido 1 metro y pienso realizar el siguiente procedimiento (...).

(13;9)

Si bien las producciones textuales parecen similares a las de los niveles inferiores, sus contenidos difieren. Si focalizan el problema, los niños no se limitan sólo a plantear la relación causal sino que, además, evalúan la situación problemática que tienen que resolver (**Ejemplo 21** y **22**). En el caso de no describir el problema, el niño indica qué acciones llevaría a cabo *suponiendo* que fuera el personaje (**Ejemplo 23**). Esta operación cognitiva se vale de la acción mediadora del lenguaje como instrumento regulador de la conducta.

Ejemplo 21

(...) primero pone la silla contra la mesada para poder subirse, luego agarra el palo y empuja el pastel hasta donde lo pueda apoyar, luego se baja él y así podrá comer el pastel con su perro.

(13;11)

Ejemplo 22

(...) PRIMERO: abro las puertas de la heladera y de la mesada. También abro los cajones.

SEGUNDO: apoyo mi pie en la base de la heladera y el otro en un estante que ella tiene.

TERCERO: pongo mi pie sobre el cajón y ya estoy arriba de la mesada.

CUARTO: abro la puerta del freezer y trepo hasta llegar arriba de la heladera.

QUINTO: una vez arriba de la heladera abro las puertas de la alacena, apoyo mis dos pies en ella y tomo el pastel.

Ese aroma hace que mis glándulas salivales segreguen cada vez más saliva.

Para volver a bajar, hago el mismo procedimiento que para subir.

(13;9)

Ejemplo 23

Yo haría para agarrar el pastel: me subiría a la alacena, después abro la puerta de la alacena de arriba y me subo pisando la base de la alacena. De allí agarro el pastel y me bajo como subí, después me como el pastel.

(13.5)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 21

En la imagen hay un chico con su perro en la cocina mirando una pastel que está inalcanzable. El chico está pensando cómo bajarlo, lo podría hacer con una silla y un palo ¿Cómo?: primero pone la silla contra la mesada para poder subirse, luego agarra el palo y empuja el pastel hasta donde lo pueda apoyar, luego se baja él y así podrá comer el pastel con su perro.

(13;11)

Ejemplo 22

Mi perro y yo necesitamos comer porque hace mucho tiempo desde la mañana ya son las 17:30 hs y estoy tratando de alcanzar aquel rico pastel de manzanas que realizó mi mamá con mucha dedicación.

El pastel se encuentra arriba de la alacena a 3,5 metros del suelo. Yo mido 1 metro y pienso realizar el siguiente procedimiento: PRIMERO: abro las puertas de la heladera y de la mesada. También abro los cajones.

SEGUNDO: apoyo mi pie en la base de la heladera y el otro en un estante que ella tiene.

TERCERO: pongo mi pie sobre el cajón y ya estoy arriba de la mesada.

CUARTO: abro la puerta del freezer y trepo hasta llegar arriba de la heladera.

QUINTO: una vez arriba de la heladera abro las puertas de la alacena, apoyo mis dos pies en ella y tomo el pastel.

Ese aroma hace que mis glándulas salivales segreguen cada vez más saliva.

Para volver a bajar, hago el mismo procedimiento que para subir.

(13;9)

Ejemplo 23

Yo haría para agarrar el pastel: me subiría a la alacena, después abro la puerta de la alacena de arriba y me subo pisando la base de la alacena. De allí agarro el pastel y me bajo como subí, después me como el pastel.

(13.5)

5.2.1.4.3. El texto descriptivo

El único sujeto que resuelve la tarea discursiva elicitando un texto descriptivo parte de situarse como observador externo de la imagen, detallando las características del personaje y del perro. Al igual que ocurrió con la producción descriptiva de sexto año, el texto de octavo también muestra el conocimiento que tiene el productor textual respecto de la intención del personaje de alcanzar una meta.

Ejemplo 24

En la imagen, vemos a dos personajes un niño y un perro. El niño es de altura chica, gordito, con brazos y piernas pequeñas, el pantalón que es un short que lo usa grande. El perro es de altura alto, grande, gordito, patas cortas, orejas levantadas y con la nariz puntuda. Los dos personajes se encuentran en la cocina que están viendo un pastel,

*mientras piensa como podría alcanzar el pastel porque esta arriba de la alacena y no puede alcanzarlo*⁶¹.

(13;8)

Los dos ejemplos de textos descriptivos de la muestra, uno en sexto y el otro en octavo año, permiten validar las características propias de la composición fotográfica de connotar una situación problemática de manera tan evidente.

5.2.1.4.4. Los textos explicativos

La explicación parte de un supuesto previo: la existencia de información. Según Adam (1992) ésta se puede entender como un conjunto de datos sobre un tema, obtenidos por la vía de la experiencia o por la vía de la reflexión, adquiridos de forma directa o de forma indirecta. En este caso particular, la fotografía se constituye como la fuente de información. El sujeto se vale de esta clase de texto para comunicar el sentido que se atribuye como un *hacer saber* o *hacer comprender* y *aclarar*. El contexto de la explicación supone un agente poseedor de un saber, en este caso el productor textual, y un interlocutor que está dispuesto a interpretarlo, en este caso, la entrevistadora como receptora de los textos.

La secuencia explicativa, como las otras secuencias prototípicas, no suele presentarse de forma homogénea en un texto sino estrechamente relacionada con otras. Los textos pueden comenzar con un marco referencial del tipo comentativo, como muestra el ejemplo que sigue a continuación.

Ejemplo 25

En la fotografía se muestra un niño que parece querer
alcanzar un pastel que se encuentra arriba de la alacena,

⁶¹ La cursiva es nuestra.

parece que está tratando de pensar como puede llegar hasta él, si con una escalerita alta o subirse arriba de la mesada..... (...).

(13;8)

Como puede observarse, el sujeto infiere en el texto que produce las intenciones del personaje, incluso qué puede estar pensando. Como respuesta a esta formulación no certera el sujeto justifica lo dicho:

Ejemplo 25

(...) Pienso que con tan poca estatura le va hacer muy complicado alcanzar aquél pastel, sin un objeto a su alcance porque si busca una escalera tiene que ser larga y tiene que saber hacer equilibrio y como es pequeño puede llegar a caerse y romperse la cabeza. Si se sube arriba de la mesada es más fácil porque eso sí lo puede hacer pero después no llega igual porque necesita otra cosa para llegar a la alacena por ejemplo un banquito y eso sí es más difícil. Si el niño quiere alcanzar el pastel lo mejor será que espere que venga su mamá y se lo dé porque si lo trata de alcanzar él va a ser un lío bárbaro y lo van a terminar retando.

(13;8)

Adam (1992) considera la justificación como una forma particular de explicación que define como una respuesta a ¿por qué afirmar esto? Sin embargo el sujeto no sólo justifica lo que imagina parece *querer/pensar* el personaje sino que, además, explica con ejemplos por qué ninguna de las dos opciones es conveniente, teniendo en cuenta que se trata de un niño pequeño, y qué actitud tiene que tomar para lograr alcanzar la meta deseada sin correr riesgos.

A continuación se presenta el ejemplo completo.

Ejemplo 25

En la fotografía se muestra un niño que parece querer alcanzar un pastel que se encuentra arriba de la alacena, parece que está tratando de pensar como puede llegar hasta él, si con una escalerita alta o subirse arriba de la mesada... Pienso que con tan poca estatura le va hacer muy complicado alcanzar aquél pastel, sin un objeto a su alcance porque si busca una escalera tiene que ser larga y tiene que saber hacer equilibrio y como es pequeño puede llegar a caerse y romperse la cabeza. Si se sube arriba de la mesada es más fácil porque eso sí lo puede hacer pero después no llega igual porque necesita otra cosa para llegar a la alacena por ejemplo un banquito y eso sí es más difícil. Si el niño quiere alcanzar el pastel lo mejor será que espere que venga su mamá y se lo dé porque si lo trata de alcanzar él va a ser un lío bárbaro y lo van a terminar retando.

(13;8)

Como puede observarse, los sujetos de octavo año:

- Desde el punto de vista cognitivo-inferencial, también los niños de octavo identifican al chico como personaje principal y al pastel como la meta a alcanzar. La casi totalidad señala al perro como personaje secundario y a la mamá como responsable de cocinar el pastel y de ubicarlo en un lugar de difícil acceso. La mayoría de los niños expresa lingüísticamente la evaluación cognitiva de la situación problemática. Esta operación metacognitiva explicita en el texto el conocimiento que tiene el productor textual acerca del conocimiento que atribuye al personaje. El niño evalúa, además, el sentido moral de respetar o no la decisión del adulto. La decisión de pedir ayuda al adulto o de tratar de alcanzarlo solo, sin su autorización, define el desenlace del relato.

- Desde el punto de vista lingüístico-cognitivo, en este nivel escolar, el saber sobre esquemas textuales globales (Heinemann y Viehweger, 1991) permite a los sujetos optar por la clase de texto que consideran más eficaz según que el propósito sea contar, indicar, hacer saber o describir qué hace el personaje en la cocina.
- Desde el punto de vista lingüístico-textual, los textos, en este nivel escolar, cumplen la función de “modelos mentales” (Fleisher-Feldman, 1991) que orientan la producción de textos eficaces según el propósito a alcanzar con los mismos. Los sujetos formulan textos narrativos como relatos de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). En la mayoría de los casos, alcanzar el pastel se plantea como el problema a resolver pero, a diferencia de lo ocurrido en los niveles inferiores, el personaje analiza la situación teniendo en cuenta no sólo los riesgos, sino también las consecuencias que conlleva tal decisión. El narrador se vale de verbos de actitud proposicional para explicitar el contenido mental del personaje. En la mayoría de los casos el problema se resuelve con éxito, no obstante, el desenlace depende de la actitud de respeto o no a la decisión del adulto. Se incluye en algunos textos un comentario a modo enseñanza-moraleja respecto del deber hacer. Los textos instruccionales también muestran el análisis de la situación a resolver con detalle de datos precisos, en este caso, el productor textual presenta las acciones desde un saber certero. A diferencia de la perspectiva omnisciente del narrador, al planificar las acciones, el productor textual adopta una visión “con” el personaje (Todorov, 1982). El sujeto que explica se vale de esta clase textual para comunicar el sentido que atribuye como un hacer saber o hacer comprender. El contenido de la explicación supone un sujeto poseedor de un saber que, a través del texto, trata de dar a conocer su parecer de la situación. Finalmente, el texto descriptivo, al igual que en sexto año también muestra el conocimiento que el sujeto tiene de las intenciones del personaje. En la mayoría de los casos el productor textual recurre a elementos no presentes en la escena fotográfica como medios que utiliza el personaje para alcanzar la meta.

Ahora bien, dado que los textos descriptivos y explicativos no resultaron significativos, en las siguientes secciones figurarán en las tablas los datos correspondientes a dichas clases textuales, no así su análisis.

5.2.2. *Análisis global de los textos según tipo de consigna y nivel de escolaridad*

Como se anticipó en el Capítulo 4 (sección 4.2.2.) la tarea discursiva se llevó a cabo a través de dos consignas. Cada una plantea una restricción: adoptar un determinado punto de vista desde el que formular los enunciados:

1. “Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, supongan que cada uno de ustedes es el chico de la foto y entonces cuenten qué hace cada uno en la cocina”.
2. “Observen con atención la foto. Ahora que la miraron bien, cuenten qué hace el chico en la cocina”.

En el caso de la Consigna tipo I el enunciado encabezado por el verbo *supongan* favorece la expresión de un universo hipotético. La respuesta a dicha consigna permitiría formular un enunciado condicional “(si p, q) en el que se produce una situación de contraste entre dos mundos: aquel en el que se formula la suposición hipotética (mundo de la enunciación o real) y un mundo posible, el creado lingüísticamente por el enunciado, en el que, dado el antecedente, se produce la consecuencia” (Montolío, 1999:3659). A la relación causal inferida “pastel inalcanzable-personaje interesado por el pastel” se adiciona una condición de suposición que permitiría inferir “si yo fuera el personaje interesado por el pastel, yo/personaje...”. En este caso los dos acontecimientos no sólo son sucesivos en el tiempo sino que, además, se infiere la noción de que el primero es la causa que provoca el segundo. A su vez el sujeto, al *suponer* que es el personaje, transforma esa relación causal en una suposición hipotética condicional. Por otra parte, la

habilidad cognitiva para establecer relaciones entre el lexema *cuenten* y el contenido proposicional que lo acompaña incide en cómo el productor textual organiza, planifica, el uso del lenguaje en la resolución de la tarea discursiva propuesta. El sujeto puede narrar o bien formular un enunciado hipotético como resolución del problema. En este último caso, la operación formulación-resolución del problema se organiza teniendo en cuenta el esquema global instruccional que permite proporcionarse directivas a uno mismo para controlar la propia conducta como guía simbólica autorreguladora (Silvestri, 1995) en el caso hipotético de *suponer* que es el personaje. Otra opción posible es que el sujeto realice ambas cosas, esto es, que formule enunciados hipotéticos teniendo en cuenta el marco textual narrativo, como muestra el ejemplo que se presenta a continuación.

Ejemplo 26

(...) A ver...¡Ya sé! Podría subirme a la mesada y treparme hasta arriba de todo pero ¡pero me parece que puede ser muy peligroso, tengo miedo de caerme!!!, Mejor sería ir a buscar alguna cosa que me sea útil para llegar hasta arriba!. Me voy a ir hasta el jardín... Ya volví, me traje una escalera, mi perro me mira con una carita de asustado, debe estar pensando que estoy loco, pero no! no estoy loco tengo mucho hambre, voy a subir la escalera para alcanzarlo! Llegue!!. No lo puedo creer estoy comiendo este pastel que está riquísimo, Ops!! Llegó mi mamá!! Creo que estoy en problemas pero por suerte ya me comí todo el pastel y no tengo más hambre!.

(13;3)

En el caso de la Consigna tipo II, el enunciado –*contar qué hace el personaje en la cocina*– favorece la formulación de textos en tercera persona. La acción lingüística *cuenten* y el uso de la tercera persona suelen inducir la producción de textos narrativos. Sin embargo, cómo se señaló en el párrafo anterior, la comprensión de la consigna permite también activar esquemas cognitivos vinculados con la modalidad

de “representación enactiva” (Bruner, 1984) para su posterior actualización por medio del lenguaje. La operación cognitiva, que consiste en activar en la conciencia las acciones a llevar a cabo para la resolución de un problema, puede basarse en acciones narradas, o bien en acciones autodirigidas como pasos a seguir para el logro de una meta. En ambos casos, el sujeto, como productor textual, narra o indica como testigo lo que *imagina* hace el protagonista. Puede, además, no sólo inferir deseos, intenciones, emociones, pensamientos del personaje sino también cederle su voz para que sea éste el que formule explícitamente el problema o su resolución. En otras palabras, el productor textual no sólo puede narrar o indicar acciones para el logro de una meta sino que también puede meterse en la cabeza del personaje, esto es, expresar en el texto lo que *piensa* el protagonista por medio de la introducción de un espacio de habla en el texto que produce. En este caso, el uso de un verbo de actitud proposicional del tipo *pensar*, *saber*, resulta un recurso lingüístico efectivo para señalar el proceso cognitivo que atribuye al personaje. El proceso cognitivo-inferencial adquiere un carácter recursivo, esto es, utilizar representaciones para producir representaciones. El sujeto no sólo imagina deseos, intenciones, pensamientos del personaje, sino que, además, en el proceso de textualización toma distancia, cambia el punto de vista, con lo que es el protagonista quien explicita lo que *piensa*, *sabe*. La falta de certeza de no *saber* qué hacer activa el proceso cognitivo que consiste en *pensar* en una solución, de manera que el sujeto representa la situación y, en tanto testigo, puede indicar acciones a modo de plan o procedimiento para el logro de una meta, o narrar cómo el personaje resuelve el problema, incluso puede cambiar el punto de vista adoptando la perspectiva del propio personaje. En este último caso el sujeto se mete en la conciencia del protagonista para que sea éste quien resuelva, como muestra el ejemplo que se presenta a continuación.

Ejemplo 27

(...) así que empezó a buscar comida en la cocina y vió que su madre había dejado un pastel de manzana. ¡Caramba! cuando se dio cuenta estaba muy lejos de él, no sabía como

alcanzarlo. Entonces pensó...”¡la escalera!”. Al instante se dió cuenta que el padre se la había llevado para su trabajo. Se quedó ahí un largo rato mirando el pastel y pensando -¡Qué hambre tengo!. ¿Cómo lo alcanzaré?. Entonces se le ocurrió una idea que era (...)."

(13;6)

Tabla 5

Frecuencia de la clase de texto según consigna tipo I y nivel de escolaridad

Año/EGB	Textos Narrativos		Descriptivos		Explicativos		Instruccionales		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2°	15	78,94	0	-	0	-	4	21,06	19	100
4°	4	2,22	0	-	0	-	14	77,78	18	100
6°	1	4,16	0	-	0	-	23	95,84	24	100
8°	14	45,16	0	-	0	-	17	54,84	31	100
Total	34	36,96	0	-	0	-	58	63,04	92	100

Test de Fisher, consigna tipo I, $p= 1,008 \times 10^{-6}$

Tabla 6

Frecuencia de la clase de texto según consigna tipo II y nivel de escolaridad

Año/EGB	Textos Narrativos		Descriptivos		Explicativos		Instruccionales		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2°	30	100	0	-	0	-	0	-	30	100
4°	10	37,03	0	-	0	-	17	62,97	27	100
6°	24	96	1	4	0	-	0	-	25	100
8°	25	78,12	1	3,12	4	12,50	2	6,25	32	100
Total	89	78,08	2	1,75	4	3,50	19	16,66	114	100

Test de Fisher, consigna II, $p=3,587 \times 10^{-11}$

De manera que los niños de:

- a) *segundo año*, con independencia del tipo de consigna, resuelven la tarea elicitando mayoritariamente textos narrativos en primera (78,94%) y de manera exclusiva en tercera persona (100%);
- b) *cuarto año* producen mayoritariamente textos instruccionales, sea en primera (77,78%) como en tercera persona (62,97%);
- c) *sexto año* formulan, en su mayoría, textos instruccionales (95,84%) en primera y *narrativos* (96%) en tercera;
- d) *octavo año* producen de manera similar ambas clases de textos, narrativos (45,36%) e instruccionales (54,84%), en primera persona y de manera significativa textos narrativos (78,12%) en tercera.

Los resultados obtenidos permiten determinar comportamientos diferentes entre los niveles inferiores y mayores de escolaridad. Mientras que en el primer caso la restricción de la consigna no se corresponde con una clase de texto particular, en el segundo, la restricción orienta, por lo general, la elicitación de textos instruccionales en primera persona y narrativos en tercera. Si bien ésta es la tendencia mayoritaria, los sujetos de octavo año producen, además, relatos en primera persona. Es posible corroborar una relación de dependencia entre el dominio sobre clases textuales de que disponen y el desarrollo lingüístico-cognitivo de los niños (Karmiloff-Smith, 1985). La experiencia comunicativa individual y el proceso de aprendizaje pedagógico escolar adquirido sobre esquemas textuales (Heinemann y Viehweger, 1991) permiten a los mayores calcular qué clase de texto, de entre varios posibles, resulta más eficaz para responder a la consigna.

En el caso de los más pequeños, el lexema *cuenten* resulta orientador como acción discursiva para resolver la tarea que se plantea. La clase textual narrativa resulta

eficaz para el propósito de poner en texto el sentido que atribuyen, independientemente del punto de vista que tengan que adoptar para formular los enunciados. En todos los casos los niños componen, sin dificultad, textos narrativos respetando el esquema canónico tradicional. El razonamiento causal conduce a estructurar textualizaciones con coherencia global.

Los niños de cuarto año, para quienes la elección se centra mayoritariamente en el texto instruccional, pueden formular en un texto escrito las acciones posibles para resolver un problema a modo de instrucciones como respuesta a la pregunta: ¿qué hacer? En este caso, el texto instruccional es el medio discursivo que permite transformar las acciones motoras que permitirían alcanzar el objetivo en acciones mentales previas. Tomando como ejemplo la resolución de un problema similar al que la imagen fotográfica plantea, se puede afirmar que un niño pequeño sabe treparse a un banco/silla para acceder a una mesa y alcanzar el objeto que llama su atención. Sabe también utilizar un elemento como instrumento para acercarlo al borde de la tabla y así poder tomarlo. Incluso pararse en puntas de pie y estirar sus brazos para alcanzarlo. En caso de que algunas de estas opciones sean infructuosas, seguramente pedirá a alguien que se lo alcance. Treparse a una silla, subirse a una mesa y tomar el objeto de interés son secuencias de acciones que el niño realiza sin atención consciente. El objetivo es alcanzar la meta deseada. Si un adulto le pregunta ¿qué hiciste? el niño responderá que tomó, tiró, empujó *x*. Solo podrá expresar las acciones llevadas a cabo una vez que este conocimiento implícito pueda explicitarse verbalmente. Como ya se anticipó en el Capítulo 1, sección 1.1.1.3. es Karmiloff-Smith (1992) quien plantea que la posibilidad de explicitar verbalmente un conocimiento implícito sólo es posible después de haber pasado por un proceso de “redescripción representacional” por el que cada uno de los pasos realizados se haya tornado una secuencia ordenada de acciones a seguir como estructura de datos para ser interpretado por otras partes del sistema cognitivo. La flexibilidad representacional que implica anticipar, analizar, planificar mentalmente las posibles acciones para la resolución de un problema es el resultado de ciclos de redescripción representacional que posibilitan que el conocimiento sea traducible y traducido en otros códigos, es decir, el conocimiento estará explícito para el sistema y podrá ser

verbalizable cualquiera que haya sido su código de origen. La flexibilidad representacional implica, en el caso que tomo como ejemplo, las operaciones de analizar, anticipar, planificar acciones para el logro de una meta como resultado de ciclos de redesccripción representacional para la toma de conciencia y su explicitación verbal. La representación enactiva (Bruner, 1980, 1984) como marco cognitivo (De Beaugrande y Dressler, 1997; van Dijk, 1997) orienta la resolución mental del problema por medio del lenguaje en tanto instrumento del pensamiento y regulador de la conducta (Vygotsky, 1969, 1979; Luria, 1980; Vygotsky y Luria, 2007 [1930]).

En el caso de sexto año, en su mayoría los sujetos elicitán textos instruccionales (95,84%) si el punto de vista adoptado es primera persona, y narrativos (96%) si es tercera. En este nivel de escolaridad, el tipo de consigna restringe la forma de operar del pensamiento: *suponer que cada uno es X y entonces contar qué hace cada uno suponiendo que es X* implica no sólo atribuir estados mentales a X sino, además, adoptar su perspectiva para resolver el problema. En este caso se trata de una situación que se plantea como hipotética y por lo tanto posible o más o menos probable. El uso monologal como habla privada desplegada (Vygotsky, 1979; Luria, 1980) en texto escrito permite explicitar los posibles pasos a llevar a cabo como acciones autorreguladoras en el caso hipotético de *suponer* estar en esa situación. Mientras que, *contar que hace X* orienta a narrar como testigo las acciones llevadas a cabo para alcanzar la meta teniendo en cuenta distintos factores que se vinculan en una red causal que guía el desenlace del relato.

Finalmente los sujetos mayores de octavo año, si bien resuelven, mayoritariamente, la tarea por medio de la narración (78,12%) y de modo menos significativo explican (12,5%), prescriben acciones (6,25%) y describen la escena (3,12%) en el caso de que la consigna proponga *contar* como testigo del personaje, cuando la misma plantea adoptar el punto de vista del protagonista producen de manera similar textos narrativos (45,36%) e instruccionales (54,84%). Puede pensarse que, en este nivel, al disponer del conocimiento sobre esquemas textuales globales (Heinemann y Viehweger, 1991), los sujetos pueden elegir qué clase de texto les resultará más efectiva para responder a la consigna. En este sentido, los esquemas textuales se

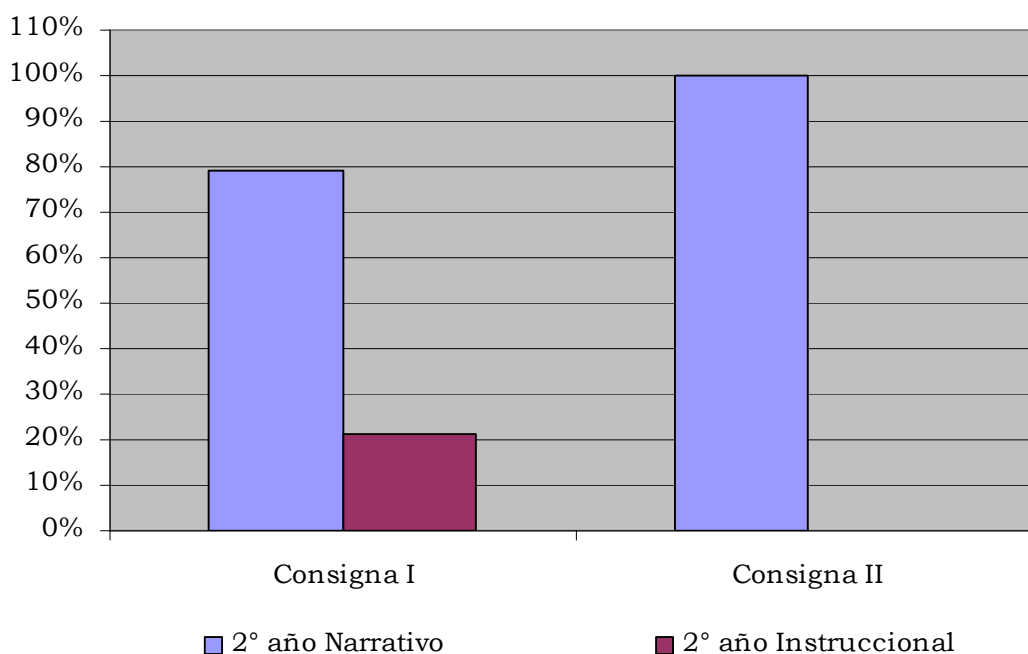
forman paulatinamente sobre la base de experiencias comunicativas individuales y de procesos de aprendizajes sociales y pedagógicos escolares. Heinemann (2000) señala que sobre todo los actantes almacenan y guardan como experiencia aquellos esquemas de desarrollo y estructuras de sucesos comunicativos que se han revelado como exitosos en la superación de determinadas tareas.

5.2.2.1 Las textualizaciones en segundo año

Como puede observarse en el siguiente gráfico, los niños de este nivel de escolaridad, independientemente del tipo de consigna, elicitan casi con exclusividad textos narrativos.

Gráfico 1

Clases de textos en segundo año según tipos de consignas



La narración como clase textual es un modo discursivo básico, natural, primario. Numerosas investigaciones demuestran que, al comenzar la escuela, los niños ya han

desarrollado esquemas lingüísticos que les permiten comprender y producir historias que influyen en la memorización de los sucesos que se narran y en la complejización que los niños hacen de relatos. “Muchos autores llegan a sostener que la organización narrativa es «la metáfora orientadora» (Gergen y Gergen, 1986), a través de la cual se comprenden los fenómenos, en casi todas las edades y culturas” (Tolchinsky Landsmann, 1993:84).

En su definición más simple, un relato es una historia que tiene un comienzo, un medio y un final (Labov, 1972). La totalidad de los niños que integran este subcorpus fueron capaces de formular el comienzo, el nudo y el desenlace de los relatos que elicitaban. En todos los casos, el narrador presenta al chico como personaje principal y sólo algunos incluyen al perro que lo acompaña como personaje secundario. Si bien en la mayoría de los casos los niños establecen vínculos causales de tipo lineal⁶² (Trabasso *et al.*, 1989), al momento de presentar el personaje y plantear el problema muestran diferencias según sea el punto de vista que tengan que adoptar para la formulación de los textos.

En el caso de formular textos en primera persona, el narrador adopta el punto de vista subjetivo que le hace identificarse con el personaje. En la mayoría de los casos los textos comienzan con un complemento circunstancial de tiempo que antecede al pronombre personal *yo* y/o al adjetivo posesivo *mi* que introduce el personaje secundario (Ejemplos 28 y 29) o directamente con el pronombre personal *yo* (Ejemplo 30) en tiempo pasado y en el contexto espacial que se representa en la fotografía, una cocina.

Ejemplo 28

Una vez yo estaba en la cocina (...).

(7;11)

⁶² Al establecer vínculos causales de tipo lineal (Trabasso *et al.*, 1989) los sujetos recurren a la información limitada a eventos físicos que son el antecedente inmediato previo al evento que relatan. En este caso particular, los sujetos caracterizan al protagonista como un nene que tiene hambre; el interés de buscar algo para comer los lleva a situarlo en la cocina; en la cocina descubre *x* en un lugar inaccesible; el interés por *x* resulta el problema a resolver; resolver el problema requiere que el personaje lleve a cabo acciones para alcanzar *x* y saciar su apetito.

Ejemplo 29

Un día mi mamá hizo un pastel y yo tenía hambre
y mi perro Puchi también tenía hambre (...).

(7;1)

Ejemplo 30

Yo y mi perro Mati teníamos hambre pero no había nada
en la heladera (...).

(7;4)

Como muestran los ejemplos, al *suponer* que es el chico de la foto, el narrador aporta información basada en su propia visión de la situación representada, *supone* entonces que es: a) la mamá quien cocinó el pastel y lo ubicó en un lugar de difícil acceso; b) el apetito del personaje, el motivo que lo lleva a buscar algo para comer en la cocina; y c) descubrir el pastel, el motivo que lo lleva a intentar hacerse con éste.

Ejemplo 28

(...) y mi mamá hizo un pastel de
chocolate ¡lo puso re-alto! (...).

(7;11)

Ejemplo 29

(...) Mi mamá lo subió al estante yo lo quería sacar (...).

(7;1)

Ejemplo 30

(...) pero había un pastel que estaba muy alto (...).

(7;4)

El problema se resuelve, en la mayoría de los casos, con éxito. El narrador relata las acciones llevadas a cabo para alcanzar la meta teniendo en cuenta los elementos que están representados en la fotografía. A excepción de unos pocos (**Ejemplo 29**) que se valen del verbo de estado mental de deseo para expresar la actitud de (*querer*) *x* el resto no utiliza verbos que refieran estados mentales. Al decir de Bruner (1988) los niños construyen sus narraciones según “el panorama de la acción”, donde los constituyentes son los argumentos de la acción, agente, situación, meta, instrumentos, sin evaluar el estado mental o afectivo del personaje ante el evento inesperado y sus consecuencias.

Ejemplo 28

(...) entonces yo me subí a los cajones y me subí a la mesada y comimos todos juntos yo y mi perro. FIN.

(7;11)

Ejemplo 29

(...) entonces se me ocurrió una idea me subí a la mesada y lo bajé entonces lo comimos yo y Puchi.

(7;1)

Ejemplo 30

(...)Yo me subí a la mesada después me subí a la heladera y lo alcance y me lo comí.

(7;4)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 28

Una vez yo estaba en la cocina
y mi mamá hizo un pastel de

chocolate ¡lo puso re-alto!, entonces
yo me subí a los cajones y me subí a la mesada y
comimos todos juntos yo y mi perro. FIN.

(7;11)

Ejemplo 29

Un día mi mamá hizo un pastel y yo tenía hambre
y mi perro Puchi también tenía hambre. Mi mamá
lo subió al estante yo lo quería sacar (...) entonces
se me ocurrió una idea me subí a la mesada
y lo bajé entonces lo comimos yo y Puchi.

(7;1)

Ejemplo 30

Yo y mi perro Mati teníamos hambre pero no había nada
en la heladera pero había un pastel que estaba muy alto.
Yo me subí a la mesada después me subí
a la heladera y lo alcancé y me lo comí.

(7;4)

Si el narrador formula textos en tercera persona, la mayoría comienza sus relatos por medio de *tópico cero* (van Dijk, 1997) y construcción nominal con determinante indefinido para introducir el personaje. El narrador sitúa en un pasado impreciso al personaje que identifica, además, con un nombre propio.

Ejemplo 31

Había una vez un nene llamado Juan y su perro
llamado Tomás (...).

(8,1)

Ejemplo 32

Había una vez un niño llamado Víctor.
 Víctor tenía un perro llamado Gustavo (...).

(7;5)

Ejemplo 33

Había una vez un niño que se
 llamaba Luis (...).

(7;11)

En la mayoría de los casos, la necesidad de comer es el motivo por el que el narrador centra el personaje en la cocina. El interés del protagonista por el pastel que está fuera de su alcance es el problema a resolver. En algunos casos, el narrador que relata como testigo, cambia la perspectiva del relato, introduce un espacio de habla y cede su voz al protagonista para que sea éste quien explicita en el texto cómo hacer para lograr la meta (**Ejemplos 31 y 32**). El narrador construye en este caso una narración considerando, simultáneamente, “el panorama de la acción y el panorama de la conciencia” (Bruner, 1988); expresa lo que *piensa*, *siente* el personaje que interviene en la acción, o lo que *siente* él como narrador respecto del acontecimiento que relata.

Ejemplo 31

(...) Un día Juan vio un pastel arriba del
 mueble en la cocina y dijo: traeré una silla y me subiré
 a la mesada y agarraré el pastel y así pudo comer
 el pastel. FIN.

(8,1)

Ejemplo 33

(...) Un día Luis tuvo
mucho hambre entonces fue a la
heladera. Buscó leche pero el pastel
que quería estaba muy arriba: pensaba
y pensaba dijo: ¡Ya sé!. Buscó
una escalera y subió, pudo
agarrar el pastel!. Pudo
comer tranquilo. FIN”.

(7;11)

El **Ejemplo 32** muestra, además, cómo el narrador puede plantear el problema que infiere por medio de una pregunta que explicita directamente su propio pensamiento y constituye una marca de subjetividad en el texto que produce. La pregunta permite resolver la propia incertidumbre asignando un valor veritativo a la proposición que argumenta la resolución del problema.

Ejemplo 32

(...) Un día Víctor tenía hambre y con su perro
fueron a la cocina arriba de todo había un rico
pastel pero había un problema ¿Cómo llegaban?
Entonces trajo una soga de saltar y se lo comió. FIN.

(7;5)

Es de destacar que, a diferencia de los textos formulados en primera persona, los formulados en tercera hacen referencia a elementos que no están representados en la fotografía –silla, escalera, soga de saltar, entre otros. Puede pensarse que imaginar cómo resuelve un tercero el problema permite ampliar las posibilidades de recursos, no limitándose sólo al uso de aquellos que están presentes en la escena fotográfica.

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 31

Había una vez un nene llamado Juan y su perro llamado Tomás. Un día Juan vió un pastel arriba del mueble en la cocina y dijo: traeré una silla y me subiré a la mesada y agarraré el pastel y así pudo comer el pastel. FIN.

(8,1)

Ejemplo 32

Había una vez un niño llamado Víctor.
Víctor tenía un perro llamado Gustavo.
Un día Víctor tenía hambre y con su perro fueron a la cocina arriba de todo había un rico pastel pero había un problema ¿Cómo llegaban?.
Entonces trajo una soga de saltar y se lo comió. FIN.

(7;5)

Ejemplo 33

Había una vez un niño que se llamaba Luis. Un día Luis tuvo mucho hambre entonces fue a la heladera. Buscó leche pero el pastel que quería estaba muy arriba: pensaba y pensaba dijo: ¡Ya sé!. Buscó una escalera y subió, pudo agarrar el pastel!. Pudo comer tranquilo. FIN.

(7;11)

Finalmente, los textos instruccionales, si bien no son significativos en este nivel de escolaridad, resultan interesantes de analizar. Sólo los niños que formulan en primera

persona optan por esta clase textual para resolver la tarea discursiva. En este caso, formulan la resolución del problema por medio de un enunciado hipotético como muestra el **Ejemplo 34**, o bien enmarcan el problema y a continuación formulan las acciones posibles a llevar a cabo como “diálogo consigo mismo” (Vygotsky, 1979), tal el caso del **Ejemplo 35**. En ambos casos, el texto se constituye como monólogo escrito autorregulador (Luria, 1980).

Ejemplo 34

Yo me subiría a la mesada después
a la heladera y por último a la
alacena y alcanzo el pastel y me bajo
con la escalera de mi papá.

(7;4)

Ejemplo 35

Yo estoy mirando un pastel ese pastel
es mi favorito. No sé como alcanzarlo
Ya sé se me ocurrió puedo poner una
silla, subo a la mesada estiro el brazo
y puedo alcanzar el pastel.

(7;10)

El **Ejemplo 35** muestra de qué forma el productor textual expresa la incertidumbre de cómo resolver el problema que se le presenta. El texto explicita el modo consciente de su resolución, esto es, una vez planteado el problema, la búsqueda de una solución y la ocurrencia final de *saber* cómo resolverlo. A diferencia de los textos narrativos en primera persona, en los instruccionales aparecen verbos de estado mental para indicar el conocimiento certero (*saber*) o no certero (*no saber*) de cómo alcanzar *x*.

Por otra parte, los elementos utilizados como medios para alcanzar la meta también muestran una diferencia. Mientras que en las narraciones formuladas en primera

persona la casi totalidad de los sujetos se limita a citar sólo los elementos representados en la fotografía, en los textos instruccionales en primera persona aparecen elementos no presentes en la imagen fotográfica –silla, escalera. Puede pensarse que al planificar mentalmente cómo alcanzar la meta, los sujetos disponen del conocimiento acerca de los recursos con los que cuentan en una casa para tal fin –escalera, silla.

Como puede observarse, los textos muestran diferencias desde el punto de vista lingüístico-enunciativo según el tipo de formulación, primera o tercera persona:

- Si la consigna solicita formular textos en primera persona, la mayoría de los niños narra y una minoría poco significativa elicitó textos instruccionales autorreguladores. En el primer caso, relata los hechos sólo desde “el panorama de la acción” (Bruner, 1986). Desde el punto de vista referencial, el narrador se vale del uso del pronombre personal *yo*, sitúa el acontecimiento en un pasado indefinido y en el contexto que la imagen representa, una cocina. El tipo de estrategia que utiliza cuando establece vínculos causales es lineal (Trabasso *et al.*, 1989), esto es, el problema es alcanzar *x* que está ubicado en un lugar inaccesible. Para resolver esta complicación realiza acciones por medio de elementos que le permiten acceder a *x*. Los elementos que utiliza, por lo general, son los representados en la imagen fotográfica. En todos los casos, el problema se resuelve con éxito. Si bien al comenzar el relato no se hace mención del perro, en el desenlace final comparte con éste el pastel. En el caso del texto instruccional, el niño focaliza su atención exclusivamente en el personaje. Desde el punto de vista referencial, o formula directamente la resolución del problema por medio de un enunciado condicional, o describe la situación problemática para luego planificar las acciones por realizar.
- Si la consigna solicita formular textos en tercera persona la totalidad de los niños narra. El narrador relata los hechos en forma simultánea desde “el panorama de la acción y de la conciencia” (Bruner, 1988). En todos los casos, formula los enunciados desde una visión “por detrás” (Todorov, 1984). No se limita a narrar

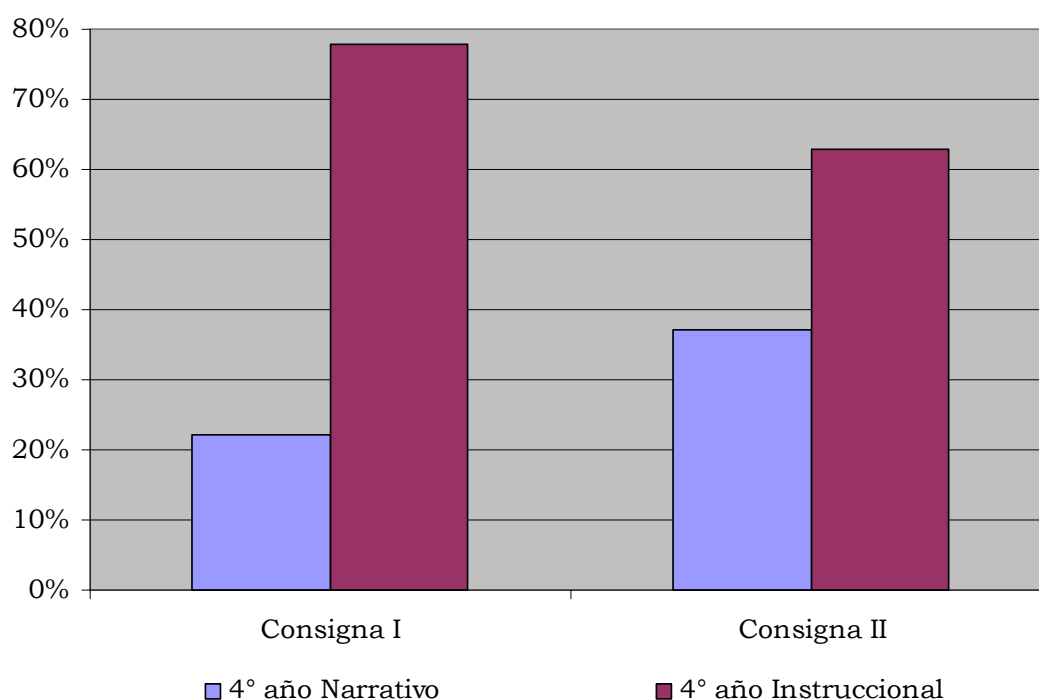
las acciones que realiza el protagonista para alcanzar la meta sino que, además, se mete en el “cráneo de su héroe” para que sea éste quien explicita cómo alcanzarla. El narrador se vale de: a) verbos de estado mental para indicar la actitud del protagonista respecto de (*pensar*) cómo resolver el problema, y b) espacios de habla como recurso lingüístico para expresar el contenido del pensamiento del personaje en cuanto a (*saber*) cómo resolverlo. Desde el punto de vista referencial, los textos se inician con la fórmula canónica tradicional “Había una vez...”, típica de los cuentos infantiles, y construcción nominal con determinante indefinido para introducir al personaje principal. El narrador establece vínculos causales de tipo lineal (Trabasso *et al.*, 1989). Los elementos para alcanzar *x* son de lo más variados y no están representados en la fotografía. Por lo general, el problema se resuelve con éxito. La casi totalidad de los textos termina con la coda final FIN.

5.2.2.2. Las textualizaciones en cuarto año

En este nivel de escolaridad los sujetos elicitán mayoritariamente textos instruccionales con independencia del punto de vista que tengan que adoptar para su formulación.

Gráfico 2

Clases de textos en cuarto año según tipo de consigna



En el caso de los textos instruccionales, si bien la mayoría explicita los pasos a seguir como sucesión de acciones autorreguladas ordenadas secuencialmente para el logro de una meta, el modo de formular los enunciados varía según el tipo de consigna. En el caso de la Consigna I, los niños expresan en tiempo presente el interés que motiva la acción volitiva futura de alcanzar la meta y el conocimiento certero (**Ejemplo 36**) o no certero (**Ejemplo 37**) de cómo alcanzarla, o bien formulan la resolución del problema por medio de un enunciado condicional (**Ejemplo 38**). El productor textual se vale, además, de verbos de estado mental para indicar la actitud de deseo de (*querer, esperar*) *x* y volitivo de (*poder*) alcanzarlo.

Ejemplo 36

Yo me quiero comer el pastel, me voy a subirme
en la mesada, después en la heladera y me
agarraré el pastel.

(9;11)

Ejemplo 37

Yo quiero alcanzar el pastel, pero ¡No lo alcanzo! Que suerte que en el comedor hay sillas. Voy a agarrar una silla y me voy a subir sobre ella, y si no alcanzo me subo a el mueble y ¡Listo!. Voy a tener el pastel. Espero poder alcanzarlo, pero si no lo alcanzo no importa, total hay más formas de agarrar el pastel. ¿O no es así?.

(10;1)

Ejemplo 38

Yo iría hacia la derecha hasta llega a los tres cajoncitos, me subiría por las manijitas como si fuera una escalerita y me pararía en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

En el **Ejemplo 37** resulta interesante observar cómo el productor textual explicita en el texto escrito el contenido discursivo de su pensamiento, esto es, expresa en palabras el interés por alcanzar x , el conocimiento no certero de poder lograrlo, los medios de que dispone para, finalmente, planificar cómo resolver el problema. El texto adopta en su desarrollo la característica dialógica propia del habla “consigo mismo”, la pregunta final da muestra de este modo de operar del pensamiento.

Por otra parte, el **Ejemplo 38** se presenta como formulación escrita de la resolución de un problema hipotético. El texto escrito es, en este caso, la conversión del pensamiento en palabras, su materialización y objetivación. El lenguaje, en su función de regulador de la conducta, sirve de ayuda para la orientación mental y la resolución consciente del problema.

En todos los casos, a excepción de la silla, los elementos que utilizan son los representados en la imagen. En caso de hacer referencia a elementos no representados, los sujetos se ocupan de precisar información acerca de su procedencia (**Ejemplo 37**).

Ahora bien, en los textos elicitados según la consigna tipo II, se indican las acciones en un presente por realizar (**Ejemplos 39**) o a través del uso del infinitivo (**Ejemplos 40 y 41**). Las acciones funcionan como órdenes a llevar a cabo para la resolución del problema.

Ejemplo 39

Primero que se suba a un banquito después que se suba a otro
banquito se sube a la alacena se sube a la heladera
y llego al pastel.

(10)

Ejemplo 40

1- Para agarrar el pastel, se corre unos pasos a la izquierda,
se trepa a la mesada, luego a la heladera, y el pastel es de él.

2- Otra posibilidad es ir al patio, romper la ventana desatar
la cortina balancearse hasta la heladera.

3- Abrir la heladera y el freezer y trepar.

4- Atar la cola del perro y *balanceo* y que tire el pastel.

(9;7)

Ejemplo 41

1ª posibilidad: Abrir la heladera treparse luego al freezer y treparlo y
ahí agarrar la torta.

2°da posibilidad: Abrir los cajones subir a la mesada luego a la heladera y agarrarlo.

3°era posibilidad: Subirse a la mesada romper la cortina y balancearse hasta llegar arriba (con ayuda de Tarzán).

4°ta posibilidad: Provocar al perro, entonces *te* empieza a correr por todos lados y cuando te va a morder das un salto y ahí lo agarras.

5°ta posibilidad: Ir al patio agarrar un florero volver a la cocina y tirarlo a la torta para tumbarlo.

6°ta posibilidad: Prenderse el cucumelo con un fósforo y dar un salto bien alto.

(9;3)

Los tres ejemplos muestran, además, la dificultad del sujeto para mantener el punto de vista textual. En todos los casos, si bien el productor textual prescribe las acciones en tercera persona, cambia su perspectiva formulando la resolución en primera. El texto pierde cohesión ya que pasa de indicar acciones a un tercero a acciones autodirigidas. A pesar de esto, los textos muestran el conocimiento que tienen los niños del esquema global instruccional. En los **Ejemplos 40** y **41** se puede observar la disposición que el productor textual asigna a cada una de las posibilidades. Cada proposición funciona como una unidad de sentido, precedida por números ordinales o cardinales, y separada por espacios gráficos.

A diferencia de los textos instruccionales en primera persona, los formulados en tercera hacen referencia a elementos que no están representados en la imagen fotográfica. El **Ejemplo 41** resulta ocurrente respecto de la capacidad creativa del productor textual para ofrecer distintas posibilidades de resolución, entre ellas, contar con la ayuda del perro o provocar su reacción para resolver el problema.

Ahora bien, como pudo observarse en el **Gráfico 2**, también, la proporción de textos narrativos difiere según el tipo de consigna, siendo más significativa la producción

de esta clase de texto cuando se solicita formularlos en tercera persona. Puede pensarse que el lexema *cuenten* y la restricción de la consigna orientan a elicitare narraciones como modo eficaz de resolver discursivamente la tarea. Sin embargo, al igual que en los más pequeños, también se observan diferencias en el modo de inicio de los relatos según los textos se formulen en primera o tercera persona.

En el primer caso, el narrador inicia el relato por medio de un complemento circunstancial de tiempo, que antecede a una construcción nominal precedida por el adjetivo posesivo *mi* como modo de presentar al personaje secundario (Ejemplos 42 y 43) o directamente a partir del pronombre personal *yo* en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) (Ejemplo 44).

Ejemplo 42

Un día mi mama había preparado un pastel, unos de mis
favoritos y el de mi perro.
Ella lo había puesto para enfriar y se fue (...).

(9;6)

Ejemplo 43

Un día a la tarde, mi mamá había
preparado un pastel (...).

(9;11)

Ejemplo 44

Yo quiero alcanzar el pastel (...).

(10)

El narrador indica de manera explícita, a través del uso de verbos de estado mental, la actitud del personaje de (*querer*) alcanzar *x* y de (*pensar*) cómo alcanzarlo (Ejemplo 42 y 44) o a través de una pregunta explícita (Ejemplo 43) cómo llegar hasta él.

Ejemplo 42

(...) Yo me lo quería comer y mi perro también y me quedé un buen rato pensando (...).

(9;6)

Ejemplo 43

(...) Coco, mi perro y yo
estábamos muy hambrientos, así que decidimos
comerlo 1.º Nos fijamos si mi mamá
no estaba, como se había ido a bañarse,
proseguimos. 2º Había que llegar al pastel,
que estaba en la alacena que tenemos
arriba de la heladera, pero ¿Cómo llegar a él? (...).

(9;11)

Ejemplo 44

(...) y no llego está muy
alto y no puedo alcanzarlo. Intento saltando y tampoco
llego (...).

(10)

Los niños de este nivel de escolaridad construyen sus narraciones según “el panorama de acción y el panorama de la conciencia” (Bruner, 1988) de manera simultánea. En otras palabras, no sólo narran las acciones llevadas a cabo por el personaje sino que, simultáneamente, expresan lo que *sabe*, *piensa*, *siente* o no *sabe*, *piensa* o *siente* el protagonista que interviene en la acción. En la mayoría de los casos el narrador tiene en cuenta la pluralidad de causas que se infieren del problema a resolver (circunstancias iniciales, propósitos y motivaciones del personaje), para dar cuenta de los sucesos que narra y organiza en una red causal (Trabasso *et al.*, 1989). En el **Ejemplo 43** resulta interesante el análisis de la situación previa a la explicitación de la pregunta. El narrador formula la pregunta acerca de cómo alcanzar la meta

como si fuera el personaje sin dejar de ser narrador. Esta operación citativa implica una doble recursividad representacional, que permite atribuir estados mentales al protagonista diferenciándolos de los propios, esto es, “X es diferente a mí, *suponiendo* que yo fuera X, yo *pienso* que X *piensa* (...)”.

Planteado el problema, la explicitación consciente lleva a su resolución lingüística. En la mayoría de los casos, la toma de conciencia de lo que significa obedecer hace que el narrador valore moralmente la situación haciendo que el protagonista espere a que sea el adulto quien le alcance el pastel. No obstante, si bien en el **Ejemplo 43** hay un intento de trasgresión a las normas, ante la inminente llegada del adulto, el personaje desiste aunque experimenta su accionar como una “gran aventura”. En la mayoría de los casos, el narrador establece una relación “heterónoma”⁶³ (Piaget, 1932) de obediencia al adulto, basada en el respeto unilateral del personaje hacia este último.

Ejemplo 42

(...) Primero pensé en trepar pero no llegué y entonces se escuchó el ruido del auto de mi mamá y me tuve que ir corriendo a mi pieza y seguir haciendo la tarea.
Mi perro y yo nos quedamos muy tristes y finalmente lo comimos al almuerzo.

(9;6)

Ejemplo 43

(...) Pensamos un rato, hasta que se nos prendió la lamparita (es decir tenía una idea).
Agarré una silla le puse almohadones
Y llegué a la alacena pero ya era muy

⁶³ La moralidad heterónoma, según Piaget, no es de carácter racional y se caracteriza por su realismo moral. Heterónomo significa sujeto a la guía o regla del otro, esto es, las reglas se originan fuera del individuo, son puestas por el medio ambiente.

Tarde mamá venía en camino. Tuve que
dejar todo en su lugar, pero no
me arrepiento fue una gran aventura.

(9;11)

Ejemplo 44

(...) Se ve muy delicioso, de aquí abajo.
Me subí a la alacena a ver si lo alcanzaba
pero fue pérdida de tiempo, mis piernas son
demasiado cortas y no llego.
Así que tuve que esperar a que mi mamá
Llegara de trabajar para que me lo alcance.

(10)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 42

Un día mi mama había preparado un pastel, unos de mis
favoritos y el de mi perro.
Ella lo había puesto para enfriar y se fue.
Yo me lo quería comer y mi perro también y me quedé un
buen rato pensando. Primero pensé en trepar pero no llegué y
entonces se escuchó el ruido del auto de mi mamá y me tuve que
ir corriendo a mi pieza y seguir haciendo la tarea.
Mi perro y yo nos quedamos muy tristes y finalmente lo
Comimos al almuerzo.

(9;6)

Ejemplo 43

Un día a la tarde, mi mamá había
preparado un pastel, Coco, mi perro y yo
estábamos muy hambrientos, así que decidimos
comerlo 1.º Nos fijamos si mi mamá

no estaba, como se había ido a bañarse,
 proseguimos. 2° Había que llegar al pastel,
 que estaba en la alacena que tenemos
 arriba de la heladera, pero ¿Cómo llegar a él?.
 Pensamos un rato, hasta que
 se nos prendió la lamparita (es decir tenía
 una idea).
 Agarré una silla le puse almohadones
 Y llegué a la alacena pero ya era muy
 Tarde mamá venía en camino. Tuve que
 dejar todo en su lugar, pero no
 me arrepiento fue una gran aventura.

(9;11)

Ejemplo 44

Yo quiero alcanzar el pastel y no llego está muy
 alto y no puedo alcanzarlo. Intento saltando y tampoco
 llego.
 Se ve muy delicioso, de aquí abajo.
 Me subí a la alacena a ver si lo alcanzaba
 pero fue pérdida de tiempo, mis piernas son
 demasiado cortas y no llego.
 Así que tuve que esperar a que mi mamá
 llegara de trabajar para que me lo alcance.

(10)

Para finalizar, el narrador en tercera persona desarrolla una estrategia narrativa de inicio del relato (Marro y Rosenberg, 1991).

Ejemplo 45

Había una vez un chico que se llamaba Rodolfo. El
 tiene 5 años pero es muy inteligente y gordo(...).

(9;8)

Ejemplo 46

Un día había un nene que se llama Walter y su
perro Firulain (...).

(9;5)

En la mayoría de los casos el narrador indica, a través de un verbo cognitivo, el desconocimiento que atribuye al protagonista respecto de (*no saber*) qué hacer (**Ejemplo 45**) o de (*pensar*) cómo hacer (**Ejemplo 46**). En ambos casos el conocimiento certero o no certero se expresa a través de verbos de actitud proposicional en un pasado impreciso.

Ejemplo 45

(...) Su mamá hizo un pastel de fresas y hasta que no llegue la hora
del té no se tocaría. Su madre también fue bicha y dijo:
-¡Este es mi último intento!
porque él se comía todo por ejemplo papas, hamburguesas,
etcétera. Pero el chico ya no sabía qué hacer (...).

(9;8)

Ejemplo 46

(...) Walter y el perro miraban atentamente al pastel,
pensaba como podía bajar el pastel (...).

(9;5)

A diferencia de lo que ocurre con las narraciones en primera persona, en las formuladas en tercera, en todos los casos, el problema se resuelve con éxito, el protagonista no respeta la voluntad del adulto. En el **Ejemplo 45** el desmayo de la mamá es consecuencia de una reacción ante la trasgresión de un supuesto. El supuesto es, desde luego, lo que se da por descontado, lo que se espera que sucederá

(Bruner, 1988). Puede pensarse que, en el primer caso, el juicio moral que realiza el narrador al relatar en primera persona se vincula con un “realismo moral” (Piaget, 1937) que lo lleva a obedecer y a acatar la decisión del adulto, mientras que, al *contar* qué hace otro, la valoración moral de la conducta de un tercero, en este caso un chico que parece tener poca edad permite cierto relativismo⁶⁴ vinculado con la picardía o la no conciencia respecto de las reglas de obediencia.

Ejemplo 45

(...) adelantó el reloj, pataleó,
por último corrió al living a buscar un banquito para subirse
al mueble y después a la heladera y así agarrarlo, lo hizo
cuando se subió a la heladera gritó
-¡Lo hice!
Y su madre se desmayó.

(9;8)

Ejemplo 46

(...) El perro ayudándolo a Walter se puso en dos patas arriba
de la mesada y se dió cuenta que podría traer una silla para
subirse. Se subió y levantó la silla a la mesada, subió a la
heladera se paró lentamente agarró el pastel bajo y le dio
la mitad al perro. Fin.

(9;5)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

⁶⁴ En cuanto a la experiencia social, el tema del juicio moral ofrece uno de los pocos ejemplos en los que Piaget está dispuesto a reconocer el papel de las influencias personales en el desarrollo de los niños. Al respecto, Piaget fue muy específico en cuanto a la naturaleza de esta influencia ya que insistió en que es esta interacción con los compañeros más que con los adultos la que permite a los niños progresar del realismo moral al subjetivismo moral. De modo que los niños pasan de una concepción de la moralidad absoluta a una relativa y más flexible.

Ejemplo 45

Había una vez un chico que se llamaba Rodolfo. El
 tiene 5 años pero es muy inteligente y gordo.
 Su mamá hizo un pastel de fresas y hasta que no llegue la hora
 del té no se tocaría. Su madre también fue bicha y dijo:
 -¡Este es mi último intento!
 Porque él se comía todo por ejemplo papas, hamburguesas, etcétera.
 Pero el chico ya no sabía qué hacer adelantó el reloj, pataleó,
 por último corrió al living a buscar un banquito para subirse
 al mueble y después a la heladera y así agarrarlo, lo hizo
 cuando se subió a la heladera gritó
 -¡Lo hice!
 Y su madre se desmayó.

(9;8)

Ejemplo 46

Un día había un nene que se llama Walter y su
 perro Firulain. Walter y el perro miraban atentamente al pastel,
 pensaba como podía bajar el pastel.
 El perro ayudándolo a Walter se puso en dos patas arriba
 de la mesada y se dió cuenta que podría traer una silla para
 subirse. Se subió y levantó la silla a la mesada, subió a la
 heladera se paró lentamente agarró el pastel bajo y le dio
 la mitad al perro. Fin.

(9;5)

Como puede observarse, en este nivel de escolaridad, los textos también muestran diferencias desde el punto de vista lingüístico-enunciativo según la restricción que cada una de las dos consignas plantea:

- Si la consigna propone formular textos en primera persona, una amplia mayoría produce textos instruccionales y unos pocos, narrativos. En el primer caso, los niños expresan la actitud del personaje respecto de (*querer/decidir*)

alcanzar la meta para luego indicar en un presente por realizar o en futuro las acciones a llevar a cabo, o bien no plantean el problema y directamente formulan su resolución por medio de un enunciado condicional. El texto instruccional, en este caso, como monólogo escrito autorregulador permite explicitar la resolución del problema. En otras palabras, la función reguladora del lenguaje sirve de ayuda a la orientación mental y a la resolución consciente del problema. Los elementos que se utilizan como instrumentos para alcanzar x son, por lo general, los representados en la imagen fotográfica. En el caso de hacer referencia a objetos no representados, los sujetos se ocupan de precisar su procedencia. En cuanto a los textos narrativos, si bien la proporción no es significativa, al igual que lo ocurrido en segundo año, desde el punto de vista referencial, también se inician por medio del pronombre personal *yo* en un tiempo indefinido. La casi totalidad de los niños emplea verbos de estado mental para indicar la actitud del personaje de (*querer/decidir/pensar*) alcanzar x . El narrador construye su relato, de manera simultánea, según “el panorama de la acción y el panorama de la conciencia” (Bruner, 1988). Puede, además, plantear el problema por medio de una pregunta explícita acerca de cómo llegar a x . Esta operación citativa implica una operación metarrepresentacional que permite explicitar conscientemente cómo el personaje resuelve el problema. A diferencia de lo ocurrido con los más pequeños, en este nivel, el narrador establece una red causal (Trabasso *et al.*, 1989) a partir de vincular las circunstancias iniciales, los propósitos y las motivaciones del personaje. En la mayoría de los casos, la resolución depende del adulto. El personaje respeta su decisión y espera que sea éste quien se lo alcance. En términos de Piaget (1932) este tipo de relación promueve necesariamente una “moralidad heterónoma” o de obediencia a la autoridad basada en el respeto unilateral del niño al adulto y en el acatamiento de su decisión.

- Si la consigna plantea formular textos en tercera persona, la proporción entre textos instruccionales y narrativos no es tan marcada como en el caso anterior, no obstante los datos muestran un predominio de la clase textual

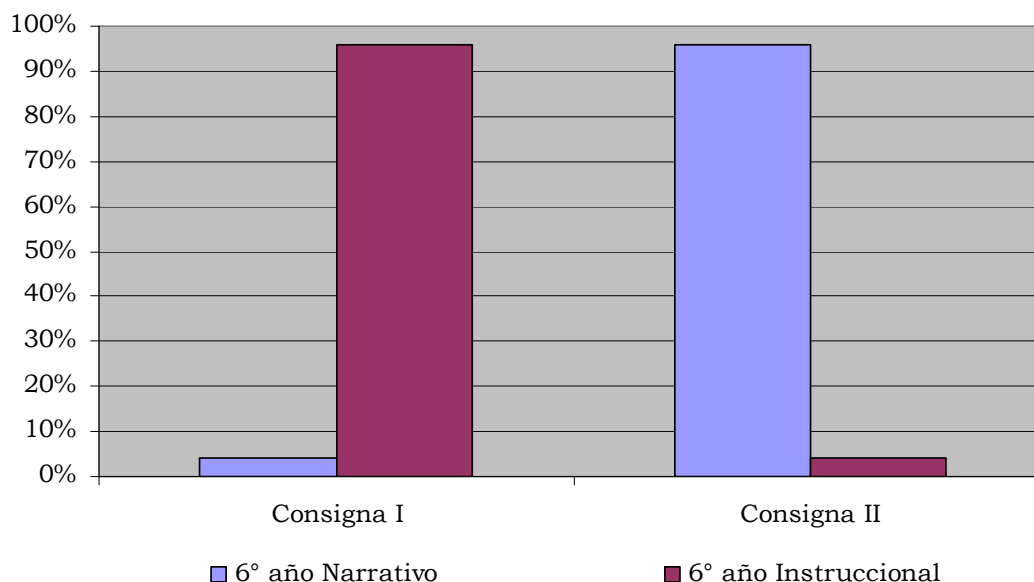
instruccional. Los textos instruccionales se caracterizan por no presentar marco de referencia. El niño formula directamente la resolución del problema indicando las acciones en un presente por realizar, o a través del uso del infinitivo como recurso para referirse a la tercera persona, sin mencionar al agente de la acción. Los textos muestran el conocimiento que tienen los niños respecto del esquema instruccional directivo. Cada una de las proposiciones funciona como una unidad de sentido, se numeran y separan por espacios gráficos. Los relatos, por otra parte, comienzan con la forma canónica típica de los cuentos infantiles. La mayoría identifica al personaje principal con un nombre propio y señalan a la mamá y al perro como personajes secundarios. El narrador relata los sucesos de manera simultánea, según el “panorama de acción y el panorama de conciencia” (Bruner, 1988) que le permite, además de narrar las acciones llevadas a cabo por el personaje, expresar lo que *sabe*, *piensa*, *siente* o no *sabe* el protagonista que interviene en la acción organizando los sucesos que se narran en una red causal (Trabasso *et al.*, 1989) A diferencia de lo ocurrido con las narraciones en primera persona, en las formuladas en tercera el problema se resuelve con éxito. La valoración moral de la conducta del personaje permite inferir cierto relativismo respecto del sentido de obediencia, tanto el éxito como el fracaso son percibidos como una aventura.

5.2.2.3. Las textualizaciones en sexto año

En este nivel de escolaridad la tendencia a producir textos narrativos e instruccionales está asociada de forma significativa al tipo de consigna. Con excepción de un único relato, la casi totalidad de los sujetos elicitó textos instruccionales en primera persona y narrativos en tercera.

Gráfico 3

Clases de textos según tipo de consigna



Como puede observarse, en el primer caso la mayoría resuelve la tarea por medio del texto instruccional. A diferencia de lo ocurrido en los niveles inferiores, los niños de 6° año inician sus producciones con una construcción condicional del tipo <si + imperfecto del subjuntivo + forma condicional del verbo>. “En principio, <si + imperfecto del subjuntivo> muestra los hechos en un mundo alternativo a aquel en el que se realiza la enunciación (...). En tal mundo alternativo los hechos pueden concebirse como más o menos probables, es decir, se admite la posibilidad de coincidencia con el mundo real (...). Puede también expresar imposibilidad de coincidencia entre el mundo real y el mundo posible del enunciado, lo que se da cuando la forma verbal se orienta hacia el momento del habla y, en consecuencia, la oración gramatical expresa no realidad en el presente” (Montolío, 1999:3660). Como muestran los ejemplos, la prótasis formada por <si + imperfecto del subjuntivo> describe mayoritariamente sucesos en el porvenir, en mundos potenciales, hipotéticos y, por lo tanto, posibles, si bien más o menos probables.

Ejemplo 47

Si fuera el chico (...).

(11;4)

Ejemplo 48

Si yo fuera ese chico (...).

(11;11)

Ejemplo 49

Si yo estuviera en lugar de ese chico (...).

(11;10)

En tanto la apódosis que completa o cierra el sentido que queda pendiente en la prótasis se organiza a partir de la forma condicional del verbo.

Ejemplo 47

(...) me subiría por las manijas del
cajón a la alacena, abro las manijas de la puerta
derecha me subo, me trepo por los estantes y lo
como.

(11;4)

Ejemplo 48

(...) lo que haría es subirme a la mesada, luego a la heladera,
con mucho cuidado para no romper nada, agarrar el pastel con
precaución
y bajarlo paso a paso, una vez seguro comerlo.

(11;11)

Ejemplo 49

(...) me subiría a la mesada,
 luego me colgaría de la manija de la heladera, estiraría la mano
 y agarraría el postre. Después me bajaría de la misma manera,
 pero sin el pastel porque me lo comería allá arriba para que
 no se me caiga.

(11;10)

Con este modo de inicio textual el sujeto muestra su inseguridad ante la realización de la acción y la presenta como poco probable, pero no imposible. “La relación temporal que expresa la forma verbal de la prótasis es de posterioridad respecto al momento del habla, mientras que el verbo de la apódosis indica simultaneidad-posterioridad respecto a la referencia temporal del antecedente” (Montolío, 1999:3661). Esta suspensión de la realidad de los hechos que lleva a cabo el imperfecto del subjuntivo se traduce, cuando la acción es vista hacia el futuro, en una presentación de los hechos como de menor expectativa de cumplimiento. La operación de formulación se constituye como una operación recursiva, que permite explicitar la resolución consciente del problema *suponiendo* la posibilidad de estar el sujeto en la situación que la fotografía representa. El sujeto no sólo atribuye estados mentales al personaje sino que, además, representa la relación representacional de *suponer* la condición hipotética de estar en lugar de X y resolver siendo X el problema. En todos los casos los elementos son los representados en la fotografía.

A continuación se presentan los textos completos.

Ejemplo 47

Si fuera el chico me subiría por las manijas del
 cajón a la alacena, abro las manijas de la puerta
 derecha me subo, me trepo por los estantes y lo
 como.

(11;4)

Ejemplo 48

Si yo fuera ese chico lo que haría es subirme a la mesada, luego a la heladera, con mucho cuidado para no romper nada, agarrar el pastel con precaución y bajarlo paso a paso, una vez seguro comerlo.

(11;11)

Ejemplo 49

Si yo estuviera en lugar de ese chico, me subiría a la mesada, luego me colgaría de la manija de la heladera, estiraría la mano y agarraría el postre. Después me bajaría de la misma manera, pero sin el pastel porque me lo comería allá arriba para que no se me caiga.

(11;10)

El único caso de texto narrativo formulado en primera persona presenta características interesantes de analizar.

Ejemplo 50

El sábado a la tarde, cuando llevaba a pasear a mi perro, pasé por la cocina, levanté la mirada, y allí estaba, allí arriba del aparador mirándome, parecía que me llamaba. Mientras mi perro lo miraba, yo intentaba llegar a él; me subía a una silla, y no lo alcancé, me subí arriba de la mesa y....!ay! casi lo alcanzo, pero me asusté cuando mi perro empezó a ladrar. Mmmm, ya lo estaba saboreando. Luego llegó mi mamá y me lo dio. ¡Qué rico!”.

(11;10)

El narrador se vale del uso deíctico y del recurso de personificación para destacar el objeto de su atención. No sólo narra las acciones que intenta para alcanzar *x* sino que,

además, acompaña el relato con expresiones propias. El narrador adopta una visión “con el personaje” (Todorov, 1982), esto es, sabe y cuenta tanto como éste. El protagonista se convierte en el “foco situado”⁶⁵ (Genette, 1972) que sólo permite el paso de la información autorizada en cada situación. Al igual que lo sucedido con los sujetos de cuarto año, el narrador establece los vínculos causales del relato en una cadena en red de los acontecimientos (Trabasso *et al.*, 1989).

Ahora bien, en el segundo caso, cuando la tarea discursiva consiste en *contar qué hace el personaje*, la casi totalidad de los niños opta por narrar. A diferencia de los niveles inferiores ninguno de los textos comienza con *tópico cero* (van Dijk, 1997). En la mayoría se identifica al personaje y a su perro con nombre propio. Las narraciones comienzan situando al protagonista en un tiempo indefinido en pasado (Ejemplo 51) o bien, con el nombre asignado al personaje en pretérito (Ejemplos 52) o en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) (Ejemplo 53).

Ejemplo 51

Una mañana con mucho sol, mientras Juan dormía la mamá preparaba un pastel, porque era el cumpleaños de Juan. La mamá cuando terminó de hacer el pastel lo puso sobre la alacena, cuando Juan se despertó fue hacia la cocina y vió un hermoso pastel (...).

(11;3)

Ejemplo 52

Francisco era un niño muy goloso junto a su perro “Pancho” (...).

(11;9)

⁶⁵ El ensayista francés Gérard Genette (1972) propone sustituir términos hasta entonces habituales como “punto de vista” o “visión” por “focalización”, por considerarlo más preciso. Para este autor, términos como perspectiva, visión o punto de vista tienen una connotación que los asocia en exceso a los procesos de percepción visual, con el consiguiente riesgo de restringir su significado. El término “focalización” resulta más ajeno a esa connotación y recoge mejor el contenido de este concepto: focalización como foco, una restricción del campo.

Ejemplo 53

Tim, es un niño de 9 años que viaja a todas partes con su mascota “Aristóteles”. Todos los domingos su mamá hornea un delicioso pastel de manzanas y cerezas. El año anterior, Tim al ver el primer pastel de su mamá, se puso muy contento y creyendo que era para él se lo comió(...).

(11;5)

Al igual que lo ocurrido en los niveles inferiores, se identifica a la mamá como la responsable de cocinar el pastel y de ubicarlo en un lugar inalcanzable. En todos los casos se justifica el motivo por el que el pastel se encuentra en un lugar de difícil acceso (**Ejemplos 51 y 53**). En el marco referencial se señala, además, qué estaban haciendo el personaje y el perro antes de entrar a la cocina. Incluso en el **Ejemplo 53** el narrador se ocupa de comentar lo sucedido el año anterior cuando ocurrió la misma situación.

Ejemplo 51

(...) Juan y el perro Tito estaban ansiosos de un pastel
Pero no llegaban agarrarlo, porque estaba muy alto (...).

(11;3)

Ejemplo 52

(...) Una tarde Francisco estaba jugando a la computadora de repente empezó a sentir un olor riquísimo entonces fue en ese precioso momento donde le dio hambre, corrió a la cocina y ahí pudo observar que la mamá, María, estaba colocando arriba de la alacena un exquisito pastel, era para que se enfriara y para que Francisco y “Pancho” no se lo comieran (...).

(11;9)

Ejemplo 53

(...) Este año Susana
 Su mamá cocinó otro pastel y cómo venían
 sus abuelos de Chile, lo colocó sobre la alacena (...).

(11;5)

Respecto de la resolución del problema, en este nivel escolar los sujetos dan muestra de su capacidad de inventiva al momento de vincular la ubicación del pastel con hechos de la vida cotidiana. El narrador, en la mayoría de los casos, establece vínculos causales teniendo en cuenta una pluralidad de causas, esto es, circunstancias iniciales, propósitos, motivaciones del personaje, entre otras. El *contar* se distancia del cuento canónico tradicional, como muestran los ejemplos que se presentan a continuación y que adquieren la característica de relatos de experiencias cotidianas (Fayol, 1986).

Ejemplo 51

(...) Juan se olvidó que era el cumpleaños de
 él y se pensó que era el del padre. Juan
 tomó sus pinturitas y le hizo un cartel
 grande para el papá. Juan guardó el cartel
 para cuando venga el papá se lo diera.
 Cuando vino el papá de Juan, y le entregó el
 cartel le dijo: ¡Feliz cumple! El papá ansioso
 para darle el regalo dijo: -no es mi cumple
 es el tuyo.

La mamá había invitado a los amiguitos
 del cole al cumple, la mamá apagó las
 luces, tomó el pastel y todos los amiguitos
 le cantaron el feliz cumpleaños. Juan terminó
 muy contento su cumple.

(11;3)

Ejemplo 52

(...) Francisco hizo de todo para alcanzarlo se subió a la mesada, a la silla, a una escalera y hasta trató de saltar alto, pero nada resultó, pronto tuvo una idea, abrió la heladera y fue sacando los estantes hasta formar una escalera, así se subió y cuando llegó no tardó en agarrar el pastel. Cuando bajó acomodó todo y compartió el pastel con su perro Pancho.

(11;9)

Ejemplo 53

(...) Tim trataba de subirse a la mesada
Aristóteles rasguñeaba las puertas. El pequeño diablillo consiguió subirse a la mesada, parándose en una silla.
Al subirse, sin querer tumbó y rompió una botella. Susana fue corriendo a la cocina y vió a Tim sobre la mesada. Pobre de Tim, esa noche tuvo que quedarse sin postre e ir acostarse temprano. El pequeñín no volvió a cometer este error y aprendió a tener paciencia. ¡FIN!.

(11;5)

En el **Ejemplo 51**, el narrador se ocupa de relatar el olvido del propio personaje de su fecha de cumpleaños y de relacionar *x* con el cumpleaños del padre. Para resolver la confusión, el narrador refiere una situación comunicativa antes de retomar el hilo del relato. Por otra parte, en el caso del **Ejemplo 53**, el conflicto se resuelve con una enseñanza moral. El narrador califica de “pequeño diablillo” al protagonista, quien por desobedecer recibe una sanción, se queda sin comer el pastel. En este caso, el narrador se enfrenta a una toma de decisión ética. La operación cognitivo-evaluativa involucra una valoración moral del acontecimiento; la desobediencia conlleva a una

sanción expiatoria.⁶⁶ En tanto el **Ejemplo 52**, no presenta ningún tipo de juicio valorativo. En este caso la resolución se resuelve positivamente sin comentario evaluativo.

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 51

Una mañana con mucho sol, mientras Juan dormía
la mamá preparaba un pastel, porque era el cumple
años de Juan. La mamá cuando terminó de hacer el
pastel lo puso sobre la alacena, cuando Juan se despertó
fue hacia la cocina y vió un hermoso pastel Juan y
el perro Tito estaban ansiosos de un pastel
Pero no llegaban agarrarlo, porque estaba muy alto.
Juan se olvidó que era el cumpleaños de
él y se pensó que era el del padre. Juan
tomó sus pinturitas y le hizo un cartel
grande para el papá. Juan guardó el cartel
para cuando venga el papá se lo diera.
Cuando vino el papá de Juan, y le entregó el
cartel le dijo: ¡Feliz cumple! El papá ansioso
para darle el regalo dijo: -no es mi cumple
es el tuyo.
La mamá había invitado a los amiguitos
del cole al cumple, la mamá apagó las
luces, tomó el pastel y todos los amiguitos
le cantaron el feliz cumpleaños. Juan terminó
muy contento su cumple.

(11;3)

⁶⁶ Según el planteo de Piaget (1932) para la moral heterónoma el único medio de hacer acatar una regla es sancionándola.

Ejemplo 52

Francisco era un niño muy goloso junto a su perro “Pancho”. Una tarde Francisco estaba jugando a la computadora y de repente empezó a sentir un olor riquísimo entonces fue en ese precioso momento donde le dio hambre, corrió a la cocina y ahí pudo observar que la mamá, María, estaba colocando arriba de la alacena un exquisito pastel, era para que se enfriara y para que Francisco y “Pancho” no se lo comieran.

Francisco hizo de todo para alcanzarlo se subió a la mesada, a la silla, a una escalera y hasta trató de saltar alto, pero nada resultó, pronto tuvo una idea, abrió la heladera y fue sacando los estantes hasta formar una escalera, así se subió y cuando llegó no tardó en agarrar el pastel. Cuando bajó acomodó todo y compartió el pastel con su perro Pancho.

(11;9)

Ejemplo 53

Tim, es un niño de 9 años que viaja a todas partes con su mascota “Aristóteles”. Todos los domingos su mamá hornea un delicioso pastel de manzanas y cerezas. El año anterior, Tim al ver el primer pastel de su mamá, se puso muy contento y creyendo que era para él se lo comió. Este año Susana Su mamá cocinó otro pastel y cómo venían sus abuelos de Chile, lo colocó sobre la alacena. Tim trataba de subirse a la mesada Aristóteles rasguñeaba las puertas. El pequeño diablillo consiguió subirse a la mesada, parándose en una silla. Al subirse, sin querer tumbó y rompió una botella. Susana fue corriendo a la cocina

y vió a Tim sobre la mesada. Pobre de Tim, esa noche tuvo que quedarse sin postre e ir acostarse temprano. El pequeñín no volvió a cometer este error y aprendió a tener paciencia. ¡FIN!.

(11;5)

Como puede observarse, a diferencia de lo ocurrido en los niveles inferiores, la restricción de la consigna determinó la elección de la clase de texto. Los sujetos de sexto año formulan, casi con exclusividad, textos instruccionales en primera persona y narrativos, en tercera:

- Si la consigna plantea *suponer que cada uno es el personaje*, la casi totalidad de los niños resuelve el problema por medio de una construcción condicional del tipo <si + imperfecto del subjuntivo + forma condicional del verbo> por medio de la que describe el acontecimiento en un mundo potencial, hipotético, más o menos probable (Montolío, 1999). Al ubicarse en un mundo posible, el niño planifica mentalmente las acciones a llevar a cabo teniendo en cuenta no sólo la meta –alcanzar x –, sino además, el motivo que lo lleva a hacerse de éste, en la mayoría de los casos, interés por comerlo. El sujeto hace una evaluación de los riesgos al elaborar el plan. No sólo atribuye estados mentales al personaje –alcanzar x para comer x – sino que, además, analiza la situación en cuanto a las ventajas y las consecuencias de su posible/futuro accionar. Formula un enunciado condicional en el que explicita (apódosis) el sentido que queda pendiente en la prótasis. En todos los casos, por lo general, los elementos que utiliza son los que están presentes en la imagen fotográfica.
- Si la consigna plantea *contar qué hace el personaje*, la mayoría elicitó textos narrativos. Desde el punto de vista referencial, en ningún caso los relatos comienzan con la típica fórmula “Había una vez”. Las narraciones comienzan situando al personaje en un tiempo indefinido, o bien con el nombre propio asignado al protagonista en pretérito o en presente histórico (Silva Corvalán,

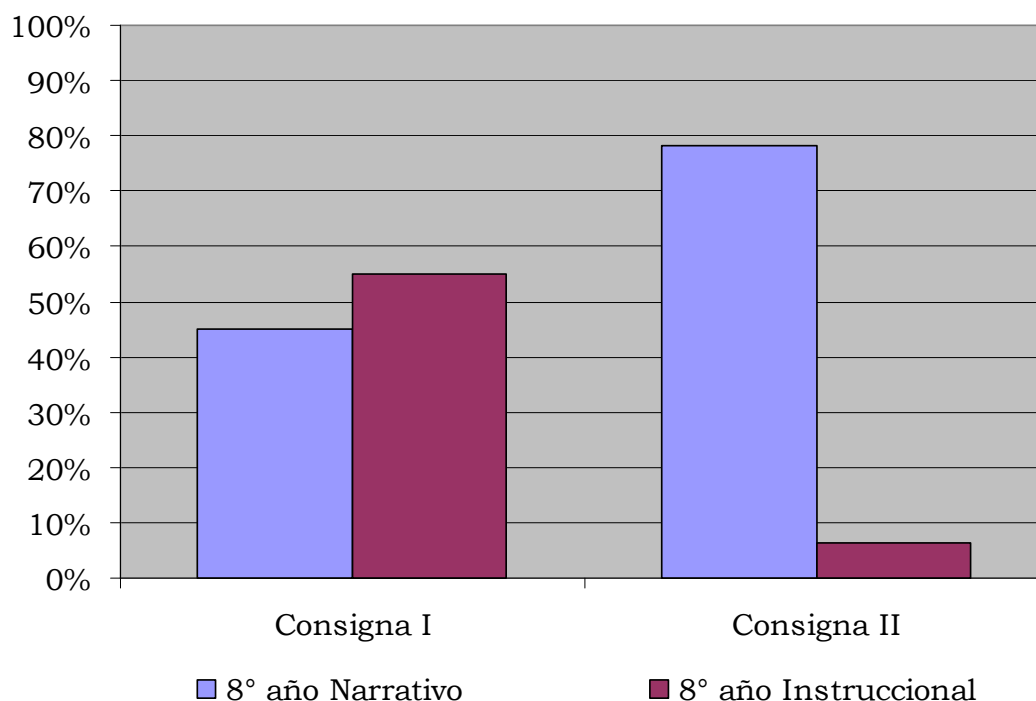
1987). El texto narrativo se distancia de la forma canónica tradicional y adquiere la característica de relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). Si bien en este nivel también se señala a la mamá como la responsable de cocinar el pastel, a diferencia de los anteriores, el narrador da las razones por las que el adulto colocó el pastel en un lugar inaccesible. Conocer el motivo por el que x está en un lugar de difícil acceso lo enfrenta a tomar decisiones éticas que implican un juicio moral de la situación. En todos los casos, los sujetos organizan un relato en una cadena causal que tiene en cuenta todos los aspectos recién mencionados. No obstante, sólo una minoría realiza un juicio valorativo sobre las implicancias de desobedecer la voluntad del adulto formulando un comentario valorativo a modo de enseñanza. En la mayoría de los casos, el animal como personaje secundario participa de las acciones consecuentes a resolver el problema. Los elementos que se utilizan para alcanzar x no son tan variados como en cuarto año y se limitan por lo general al uso de una silla y una escalera no presentes en la fotografía.

5.2.2.4. Las textualizaciones en octavo año

Los sujetos de octavo año, a diferencia del resto de la muestra, resuelven la tarea elicitando diferentes clases de textos, de los cuales los narrativos e instruccionales resultan ser los más significativos.

Gráfico 4

Clases de texto en octavo año según tipo de consigna



El **Gráfico 4** muestra la proporción de ambas clases textuales, según la consigna solicite formular en primera o tercera persona. En el primer caso, la producción de textos narrativos e instruccionales es prácticamente similar, mientras que en el segundo la proporción de textos instruccionales es muy poco significativa, predominando en su mayoría la narración como modo de resolver la tarea discursiva propuesta. No obstante, en ambas situaciones la restricción de la consigna permite corroborar, al igual que en los niveles inferiores, diferencias respecto del modo de presentación, planteo y resolución del problema.

Las narraciones en primera persona se formulan en un tiempo indefinido (**Ejemplos 54 y 55**), o bien en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) (**Ejemplos 56 y 57**).

Ejemplo 54

Una tarde, con mi perro, estábamos muy aburridos y con hambre. Decidimos ir a la cocina para ir a buscar algo de comer. Cuando entramos a la cocina, abrimos la heladera y vimos que dentro de ella había nada más que frutas y no nos alcanzaba demasiado para llenarnos el estómago (...).

(13;10)

Ejemplo 55

Me sentía hambriento y con necesidad de comer algo, fui a la cocina y me acordé de que mamá había hecho un pastel enorme. Abrí la heladera, busqué detenidamente, pero no lo encontré. Miré si estaba sobre la mesada pero tampoco estaba. Creí que podría estar en la alacena, y sí, se encontraba allí (...).

(13;3)

Ejemplo 56

Me encuentro en la cocina junto con mi perro Bobby dispuesto a saborear el exquisito pastel que ha preparado mamá (...)

(13;10)

Ejemplo 57

Estoy parado abajo, mirando la torta que hizo mi mamá hace un rato (...).

(13;3)

El narrador que formula en pasado señala los motivos que llevan al personaje a dirigirse a la cocina; los que formulan en presente histórico focalizan su atención en el acontecimiento que se representa en el *aquí y ahora* de la fotografía. En ambas situaciones, el narrador identifica a la mamá como la responsable de cocinar el pastel/torta/postre y de ubicarlo en un lugar de difícil acceso pero, a diferencia de lo

ocurrido en los niveles inferiores, el protagonista tiene conocimiento de la existencia del mismo, siendo éste el motivo que lo lleva a buscarlo en la cocina. No obstante esto, desconoce dónde está ubicado; en la mayoría de los casos primero busca en los lugares esperables (heladera, mesada, alacena) para finalmente sorprenderse por el lugar en que se encuentra. En ningún caso, el narrador explicita el motivo por el que *x* está en un lugar de difícil acceso.

Una vez detectada la meta, el narrador se ocupa de plantear la falta de certeza que tiene el personaje respecto de alcanzarla. En la mayoría de los casos, adopta una “visión con” el protagonista (Todorov, 1982). La capacidad metarrepresentacional del narrador permite la puesta en marcha del mecanismo de recursividad. El narrador se vale de esta operación cognitiva “para explicar los pensamientos sobre los pensamientos de otros pensamientos” (Bruner, 1988). En este caso, usa como recurso lingüístico un verbo de estado mental para referir explícitamente el pensamiento del personaje. Este pensamiento puesto en palabras como monólogo autorregulador le permite evaluar cuál de todas las opciones posibles resultará ser la más efectiva para alcanzar la meta que se propone. Este proceso de monitorear las acciones posibles implica representar mentalmente no sólo las acciones a llevar a cabo como plan o procedimiento sino además, el análisis de las ventajas y consecuencias de cada una de éstas.

Ejemplo 54

(...) De pronto, miramos para arriba y vimos un buen pastel, pero no lo podemos agarrar porque está muy alto. Este pastel me tentaba cada vez más, entonces pensé cómo podría agarrarlo. Una opción puede ser llamar a mi mamá para que me ayude a agarrarlo. La otra puede ser agarrar la silla de la mesa y subirme o bien la tercera puede ser subirme a la mesada. Pero ahora que me acuerdo mi mamá me dijo que se iba al super, entonces, descarto la primer opción. Me doy cuenta que la tercera opción es la más considerable. (...).

(13;10)

Ejemplo 55

(...) Ya lo había encontrado, pero ahora venía lo más difícil, agarrarlo, estaba muy alto (...).

(13;3)

Ahora bien, el ejemplo que sigue a continuación, a diferencia de los recién presentados, se formula inicialmente en presente histórico. El narrador, en su visión “con” el personaje, planifica las acciones a llevar a cabo para resolver el problema analizando el plan más eficaz. Incluso, incrusta una secuencia dialógica con el perro muy ocurrente.

Ejemplo 56

(...) Es una operación muy difícil pero lo voy a lograr gracias a mi ingenioso cerebro. Para eso voy a preparar distintos planes:

- apilar las sillas, pero me puedo caer.
- tirar el pastel, enganchándolo con una escoba, se me puede caer y no lo voy a poder comer.
- traer una escalera, si este es muy bueno, pero....

adónde está?. ¿En el galpón? No. ¿en el garage?. No
Entonces definitivamente no lo voy a poder comer
aunque pensando bien, yo puedo....treparme por la
mesada y después que estoy parado allí arriba lo agarro
con las manos y LISTOOOOO!.

Es una brillante idea! ¿Qué te parece Bobby?

- GUAU, GUAU, GUAUUUU

- Huy claro, te pregunto a vos que sos un perro, no me puedes contestar, está bien lo decidí me subo (...)

(13;10)

En la mayoría de los casos, el narrador se vale de vincular las relaciones causales que infiere como una red causal en el relato que produce. Las representaciones de

situaciones prototípicas almacenadas en la memoria a modo de marco cognitivo (De Beaugrande y Dressler, 1997) guían la trama narrativa.

Una vez planteado el problema, el narrador cambia la perspectiva temporal de un tiempo presente a un tiempo pasado para relatar las acciones llevadas a cabo por el personaje como plan o procedimiento.

Ejemplo 54

(...) Cuando me subí a la alacena, me doy cuenta de que no llego, no alcanzo. Fui a buscar la escoba para darle un escobazo y tirarlo al piso. Cuando llegué, me subí con la escoba, le pequé con ella y cayó al piso. ¡Por suerte no se desarmó!. Cayó bien, con la parte de abajo. Pero mi perro estaba abajo, lo comió él y no pude comer el pastel.

(13;10)

Ejemplo 55

(...) Agarré una silla e intenté subirme, pero me caí y me golpeé, no era demasiado importante comparado con el hambre que tengo. Se me ocurrió apilar los banquitos que tenía alrededor de la mesa. Llegaba sólo a la altura de la heladera, me subí a ella, y ¡logré agarrarlo!. Me costó bastante, pero no quería despertar a mamá, que estaba durmiendo la siesta. Sólo estaba Coli, mi perro, pero no podía ayudarme.

Ahora sí, había que bajar con el pastel. Tenía miedo que se caiga, lo comencé a bajar, me resbalé, pero gracias a la manija de la heladera, no me caí, porque me pude agarrar. ¡Llegó el momento de comerlo!. Sinceramente, riquísimo!.

No dejaba mucho que desear, mejor dicho nada que desear.

(13;10)

Ejemplo 56

(...) Pongo una mano, la otra, la rodilla, la otra, el pie, el otro.
YA LLEGUÉ!.

(13;10)

Ejemplo 57

(...) 1ero agarro la silla que está junto a la mesa, la pongo enfrente de la heladera.

Mi perra Azul se me queda mirando.

2do subo, me tropezé, y me caí!, como hice tanto ruido

mi mamá que estaba durmiendo se levantó y me retó.

Como se fue a dormir de vuelta, y yo tenía hambre, quise hacer algo sí o sí para comerlo.

Volví a internarlo y tenía fe de que esta vez no podría

por eso busqué la escalera que estaba junto a la puerta

la traje.

Llegaba justo!. Lo agarré y bajé!. Después lo puse

arriba de la mesa y mi perra miraba con cara de hambre.

Entonces le dí un pedazo a mi perra y una amí.

en eso viene mi mamá y me volvió a retar, pero esta

vez me castigó, y no me dejó ir a la plaza.

(13;3)

A excepción del **Ejemplo 55**, en todos los casos el problema se resuelve con éxito. La consigna en primera persona no restringe la aparición en el texto de elementos no presentes en la fotografía. En la mayoría de los casos, los sujetos hacen referencia a elementos disponibles en toda casa –sillas, escaleras, mesa– e incluso evalúan y justifican su empleo.

Es interesante destacar cómo en los casos en que el narrador comienza el relato en presente histórico (**Ejemplos 56 y 57**), en el momento de resolver el conflicto cambia su perspectiva al tiempo pasado típico de la narración.⁶⁷ Puede pensarse que, si bien los sujetos parten de focalizar su atención en la escena que la fotografía representa – *suponer que cada uno es el personaje y entonces contar qué hace*–, ésta los remite a

⁶⁷ Si bien el uso del presente histórico es común en las narraciones orales, en el caso de los textos narrativos escritos “podría considerarse como una interferencia de la oralidad en la escritura, en tanto, en estos sujetos, la lengua escrita no funciona como una restricción respecto de la utilización de las formas morfológicas del tiempo pasado” (Mahler, 1996:15). Sin embargo, el cambio de temporalidad al pasado está indicando el conocimiento sobre la estructura global narrativa, esto es, se narra o se cuenta lo que pasó.

un tiempo pasado que se vincula con el conocimiento que tienen respecto de lo que implica contar, esto es, se cuenta lo que pasó. El verbo *suponer*, como verbo “creador de mundos posibles”, antepuesto al lexema *contar* los orienta a imaginar un relato posible que tiene como referencia la situación que en la imagen se representa.

En todos los casos, el texto narrativo presenta acciones incrustadas que remiten a un hacer procedimental como acciones planificadas autodirigidas. El personaje explicita conscientemente la solución que permite el logro de la meta. El *contar* resulta el modo textual de dar sentido a un acontecimiento posible. El narrador se vale de modelos mentales prototípicos que funcionan como marco cognitivo para la resolución discursiva del problema. El narrador vincula los hechos en una cadena causal en red en la que evalúa las acciones más eficaces para alcanzar la meta que se propone. En este sentido, Bruner (2003) señala que “la narrativa se constituye como una dialéctica entre lo previsible y lo excitante, entre lo canónico y lo posible, entre la memoria y la imaginación”.

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 54

Una tarde, con mi perro, estábamos muy aburridos y con hambre. Decidimos ir a la cocina para ir a buscar algo de comer. Cuando entramos a la cocina, abrimos la heladera y vimos que dentro de ella había nada más que frutas y no nos alcanzaba demasiado para llenarnos el estómago. De pronto, miramos para arriba y vimos un buen pastel, pero no lo podemos agarrar porque está muy alto. Este pastel me tentaba cada vez más, entonces pensé cómo podría agarrarlo. Una opción puede ser llamar a mi mamá para que me ayude a agarrarlo. La otra puede ser agarrar la silla de la mesa y subirme o bien la tercera puede ser subirme a la mesada. Pero ahora que me acuerdo mi mamá me dijo que se iba al super, entonces, descarto la primer opción. Me doy cuenta que la tercera opción es la más considerable. Cuando me subí a la alacena, me doy cuenta de que no

Llego, no alcanzo. Fui a buscara la escoba para darle un escobazo y tirarlo al piso. Cuando llegué, me subí con la escoba, le pequé con ella y cayó al piso. ¡Por suerte no se desarmó!. Cayó bien, con la parte de abajo. Pero mi perro estaba abajo, lo comió él y no pude comer el pastel.

(13;10)

Ejemplo 55

Me sentía hambriento y con necesidad de comer algo, fui a la cocina y me acordé de que mamá había hecho un pastel enorme. Abrí la heladera, busqué detenidamente, pero no lo encontré. Miré si estaba sobre la mesada pero tampoco estaba. Creí que podría estar en la alacena, y sí, se encontraba allí. Ya lo había encontrado, pero ahora venía lo más difícil, agarrarlo, estaba muy alto.

Agarré una silla e intenté subirme, pero me caí y me golpeé, no era demasiado importante comparado con el hambre que tengo. Se me ocurrió apilar los banquitos que tenía alrededor de la mesa. Llegaba sólo a la altura de la heladera, me subí a ella, y ¡logré agarrarlo!. Me costó bastante, pero no quería despertar a mamá, que estaba durmiendo la siesta. Sólo estaba Coli, mi perro, pero no podía ayudarme. Ahora sí, había que bajar con el pastel. Tenía miedo que se caiga, lo comencé a bajar, me resbalé, pero gracias a la manija de la heladera, no me caí, porque me pude agarrar. ¡Llegó el momento de comerlo!. Sinceramente, riquísimo!.

No dejaba mucho que desear, mejor dicho nada que desear.

(13;10)

Ejemplo 56

Me encuentro en la cocina junto con mi perro Bobby dispuesto a saborear el exquisito pastel que ha preparado mamá- Es una operación muy difícil pero lo voy a lograr gracias a mi ingenioso cerebro. Para eso voy a preparar distintos planes:

- apilar las sillas, pero me puedo caer.
- tirar el pastel, enganchándolo con una escoba, se me puede caer y no lo voy a poder comer.
- traer una escalera, si este es muy bueno, pero....

¿adónde está?. ¿En el galpón? No. ¿en el garage?. No
Entonces definitivamente no lo voy a poder comer
aunque pensando bien, yo puedo....treparme por la
mesada y después que estoy parado allí arriba lo agarro
con las manos y LISTOOOOO!.

Es una brillante idea! ¿Qué te parece Bobby?

- GUAU, GUAU, GUAUUUU

- Huy claro, te pregunto a vos que sos un perro, no me
puedes contestar, está bien lo decidí me subo.

Pongo una mano, la otra, la rodilla, la otra, el pie, el otro.
YA LLEGUÉ!.

(13;10)

Ejemplo 57

Estoy parado abajo, mirando la torta que hizo mi mamá
hace un rato. Está muy alto, no llego, está arriba de la
alacena y quiero agarrarla, ¿Cómo hago?.

1ero agarro la silla que está junto a la mesa, la pongo enfrente
de la heladera.

Mi perra Azul se me queda mirando.

2do subo, me tropezé, y me caí!, como hice tanto ruido
mi mamá que estaba durmiendo se levantó y me retó.

Como se fue a dormir de vuelta, y yo tenía hambre, quise
hacer algo sí o sí para comerlo.

Volví a internarlo y tenía fe de que esta vez no podría
por eso busqué la escalera que estaba junto a la puerta
la traje.

Llegaba justo!. Lo agarré y bajé!. Después lo puse
arriba de la mesa y mi perra miraba con cara de hambre.

Entonces le dí un pedazo a mi perra y una amí.

en eso viene mi mamá y me volvió a retar, pero esta
vez me castigó, y no me dejó ir a la plaza.

(13;3)

Ahora bien, la proporción de textos instruccionales sólo es significativa como modo de resolver la tarea en el caso en que la consigna plantee formular textos en primera persona. Los sujetos de este nivel de escolaridad o focalizan en presente histórico el problema a resolver (**Ejemplos 58 y 59**) o formulan la resolución del problema por medio de un enunciado condicional (**Ejemplo 60**).

Ejemplo 58

Estoy aquí en la cocina con mi perro tratando de alcanzar ese hermoso y riquísimo pastel que se encuentra encima de la alacena.
¿Qué puedo hacer para alcanzar ese pastel? (...).

(13;3)

Ejemplo 59

Como yo quiero agarrar ese pastel (...).

(13;8)

Ejemplo 60

Yo me subiría por los cajones hasta estar en la mesada y de la mesada a la heladera y se ahí al pastel.
Cuando tenga el pastel en mis manos se lo tiro al perro.

(13;4)

En los dos primeros ejemplos, el productor textual se encarga de hacer saber el motivo por el que el personaje se encuentra en esa situación. El presente con valor de pasado es el tiempo que utiliza para situar referencialmente la situación problemática. Una vez planteado el problema, en la mayoría de los casos, el productor textual cambia esta perspectiva de *hacer saber* declarativo presente a un *hacer hacer* procedimental posible. El ejemplo que sigue permite observar cómo el personaje planifica sus acciones como un “pensar en voz alta”. De modo que

explicita verbalmente como monólogo autorregulador las ventajas y desventajas de su posible accionar. Este modo de operar del pensamiento es similar a lo que ocurre con los textos narrativos formulados en primera persona.

Ejemplo 58

(...) A ver...podría traer una escalera. Pero no, mejor no porque la escalera es muy pesada para traerla hasta acá. ¡Ya sé!, mejor traigo mi banco de plástico que es más liviano y así me podré subir a la mesada, y también con el mismo banco lo pondré sobre la mesada, me subiré de ahí a la heladera y luego tomaré el pastel, y se lo daré al perro porque todavía no comió. Finalmente haría el mismo procedimiento que hice para subir pero para bajar.

(13;3)

El siguiente ejemplo, por otra parte, muestra cómo el personaje planifica los pasos a seguir como habla egocéntrica (Vygotsky, 1979) que regula y dirige la acción.

Ejemplo 59

(...) lo primero que haría es pararme en una silla, para subir en la mesada, después pararme sobre la heladera y como el perro también quiere, le tiraría pedazos hasta que lo agarre en el aire y también coma. Después de comerlo me colgaría de la alacena de arriba y me bajaría a la mesada. Luego abriría el cajón de los cubiertos y me sentaría sobre él, llamaría al perro me subiría sobre él para bajar.

(13;8)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 58

Estoy aquí en la cocina con mi perro tratando de
Alcanzar ese hermoso y riquísimo pastel que se encuentra
Encima de la alacena.

¿Qué puedo hacer para alcanzar ese pastel?.

A ver...podría traer una escalera. Pero no,
mejor no porque la escalera es muy pesada para traerla
hasta acá. ¡Ya sé!, mejor traigo mi banco de
plástico que es más liviano y así me podré
subir a la mesada, y también con el mismo
banco lo pondré sobre la mesada, me subiré de
ahí a la heladera y luego tomaré el pastel,
y se lo daré al perro porque todavía no comió.
Finalmente haría el mismo procedimiento que hice
para subir pero para bajar.

(13;3)

Ejemplo 59

Como yo quiero agarrar ese pastel lo primero que
haría es pararme en una silla,
para subir en la mesada, después pararme sobre la
heladera y como el perro también quiere, le tiraría
pedazos hasta que lo agarre en el aire y también coma.
Después de comerlo me colgaría de la alacena de arriba
y me bajaría a la mesada. Luego abriría el cajón de los
cubiertos y me sentaría sobre él, llamaría al perro me
subiría sobre él para bajar.

(13;8)

Ejemplo 60

Yo me subiría por los cajones hasta estar en la mesada y de la mesada a la heladera y se ahí al pastel.

Cuando tenga el pastel en mis manos se lo tiro al perro.

(13;4)

Finalmente, en el caso de las narraciones formuladas en tercera persona, en ningún caso los textos se inician con la clásica fórmula *Había una vez...* Al igual que con lo ocurrido con los textos en primera persona, el narrador que formula en tercera se muestra competente cuando “crea mundos posibles” de ficción sin abandonar lo familiar, lo cotidiano (Bruner, 1988, 2003). La mayoría de las textualizaciones se inicia como relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986) (**Ejemplos 61, 62 y 63**).

Ejemplo 61

Un día Jorgito se levantó temprano. No había clases, entonces decidió tomar el desayuno. Su madre había salido temprano a hacer las compras, y su padre estaba trabajando. Sólo tenía su fiel amigo, Fito, el perro (...).

(13;11)

Ejemplo 62

Era un domingo a la mañana y Bruno estaba durmiendo, pero se fue despertando poco a poco por un rico olorcito que venía de la cocina. Entonces decidió levantarse, era muy temprano, y en la cocina no había nadie. como estaba sediento, tomó un vaso de leche que sacó de la heladera (...).

(14)

Ejemplo 63

Era una tarde de verano, Patricia, la mamá de Julián realizó un rico pastel para que su hijo lo saboreara en la merienda. Para que éste se enfriara, lo colocó sobre la alacena, en al cocina. Al llegar la tarde, Julián, jugaba en el jardín de su casa con su perro llamado Chuletas. El niño al tener hambre se dirigió hacia la cocina, para comer el pastel (...).

(13;6)

El narrador se presenta omnisciente, su visión es “por detrás” (Todorov, 1982). En la mayoría de los casos, se encarga de hacer saber que el protagonista tiene conocimiento de que ha sido su mamá quién cocinó el pastel y lo ubicó en algún lugar de la cocina. La sensación de hambre y el reconocimiento perceptivo del aroma proveniente de esa habitación se conjugan para que el personaje se dirija a ella en busca del pastel.

Ejemplo 61

(...) Ya había sacado la leche de la heladera pero no tenía nada para comer, cuando se acordó que era viernes y que su madre siempre ese mismo día hacía un pastel para comer todos los domingos junto a sus tíos y abuelos. Sólo que lo guardaba arriba de los estantes para que nadie se lo comiera (...).

(13;11)

Ejemplo 62

(...) De pronto giró la cabeza hacia arriba y se dio cuenta de dónde provenía aquel olor agradable. Un pastel enorme se asomaba de la alacena, Bruno no se iba a quedar mirándolo y en compañía de

su perro “Coqui”, que siempre estaba presente, intentó alcanzar el pastel (...).

(13;11)

Ejemplo 63

(...) Cuando llegó se encontró, que el mismo, estaba colocado en un sitio donde nunca llegaría.

Él y su perro, por un instante, se quedaron mirando el pastel sin saber qué hacer. Pero, luego de un rato, pensó que podría alcanzar su deseado postre trepando por los muebles (...).

(13;6)

Ahora bien, el personaje ha encontrado lo que buscaba. En todos los casos el narrador se ocupa, también, de hacer saber al lector que si la mamá del protagonista dejó el pastel en un lugar inalcanzable tiene un motivo y el personaje lo sabe. Sin embargo, pueden más sus ganas de comerlo que esperar la decisión del adulto de bajarlo. El narrador, al mismo tiempo que relata las acciones que lleva a cabo el personaje, se ocupa de contar lo que sucede durante este acontecimiento. El intento por alcanzar *x*, en la mayoría de los casos, fracasa por la llegada sorpresiva del adulto (**Ejemplos 61 y 62**) y en otros, por una toma de conciencia respecto de lo que se debe hacer, en este caso obedecer (**Ejemplo 63**). No obstante, el desenlace de la acción varía en cada texto; si bien en unos desobedecer puede tener como consecuencia una sanción disciplinar (**Ejemplo 61**), en otros la astucia del protagonista hace que el adulto no repare en este acto y en consecuencia comparta el pastel con él en el momento previsto para comerlo (**Ejemplo 62**).

Ejemplo 61

(...) Entonces Jorgito se puso las pilas, miró detenidamente el pastel junto a su perro y subió a la mesada y luego a la heladera.
Con las manos temblando agarró el pastel.

Su perro largó un fuerte ladrido de felicidad,
 y del susto que se pegó a Jorgito se le cayó
 el pastel.
 Escuchó la cerradura de la puerta y con lágrimas
 empezó a recoger los pedazos rotos, mientras
 que Fito se los comía.
 Su madre ya había llegado, y su grito hizo llorar
 más a Jorge.
 De castigo, el niño tuvo que hacer otro pastel
 después de todo no le salió tan mal.
 Así Jorge aprendió, a esperar a su madre siempre
 porque él era muy chiquito para hacer las cosas
 solo.

(13;11)

Ejemplo 62

(...) subiéndose a una silla.
 Cuando lo estaba alcanzando, le faltaba sólo un poquito,
 escuchó un ruido. Bruno se asustó mucho,
 saltó corriendo de su silla y se fue a su pieza de nuevo.
 Alcanzó a ver a su mamá que se había levantado y
 lo estaba llamando para que desayunen juntos un
 rico pedazo de pastel.

(13;11)

El ejemplo siguiente, no obstante, muestra otra opción posible. Al tomar conciencia del acto de desobediencia, el personaje recuerda palabras de su mamá, desiste del intento y busca su ayuda para resolver el problema. El problema se resuelve con éxito. En este caso el narrador resuelve de acuerdo al criterio de “autonomía moral”⁶⁸ (Piaget, 1932). La reflexión moral respecto de obedecer o desobedecer tiene, en este nivel de escolaridad, sus matices.

⁶⁸ Para Piaget (1932), el niño llega a la fase de la autonomía moral después de un período de interiorización de las reglas. El niño comienza a actuar basándose en criterios propios y no en imposiciones externas.

Ejemplo 63

(...) Cuando estaba trepando pensó en lo que le había dicho su madre, hacía poco tiempo. Esta, le había recomendado que si necesitaba algo ella siempre estaría para ayudarlo.

Julián se bajó del mueble y fue a buscar a su mamá, diciéndole a ésta cual era su problema. Ella le dijo que no se preocupe, que el pastel lo bajaba enseguida.

Patricia cortó el pastel y lo compartieron en familia. Pasaron una tarde muy linda de verano.

(13;6)

A continuación se presentan los ejemplos completos.

Ejemplo 61

Un día Jorgito se levantó temprano. No había clases, entonces decidió tomar el desayuno. Su madre había salido temprano a hacer las compras, y su padre estaba trabajando. Sólo tenía su fiel amigo, Fito, el perro. Ya había sacado la leche de la heladera pero no tenía nada para comer, cuando se acordó que era viernes y que su madre siempre ese mismo día hacía un pastel para comer todos los domingos junto a sus tíos y abuelos. Sólo que lo guardaba arriba de los estantes para que nadie se lo comiera.

Entonces Jorgito se puso las pilas, miró detenidamente el pastel junto a su perro y subió a la mesada y luego a la heladera.

Con las manos temblando agarró el pastel.

Su perro largó un fuerte ladrado de felicidad, y del susto que se pegó a Jorgito se le cayó el pastel.

Escuchó la cerradura de la puerta y con lágrimas

empezó a recoger los pedazos rotos, mientras
que Fito se los comía.
Su madre ya había llegado, y su grito hizo llorar
más a Jorge.
De castigo, el niño tuvo que hacer otro pastel
después de todo no le salió tan mal.
Así Jorge aprendió, a esperar a su madre siempre
porque él era muy chiquito para hacer las cosas
solo.

(13;11)

Ejemplo 62

Era un domingo a la mañana y Bruno estaba
durmiendo, pero se fue despertando poco a poco por
un rico olorcito que venía de la cocina.
Entonces decidió levantarse, era muy temprano, y en
la cocina no había nadie.
como estaba sediento, tomó un vaso de leche que sacó
de la heladera.
De pronto giró la cabeza hacia arriba
y se dio cuenta de dónde provenía aquel olor agradable.
Un pastel enorme se asomaba de la alacena, Bruno
no se iba a quedar mirándolo y en compañía de
su perro “Coqui”, que siempre estaba presente, intentó
alcanzar el pastel subiéndose a una silla.
Cuando lo estaba alcanzando, le faltaba sólo un poquito,
escuchó un ruido. Bruno se asustó mucho,
saltó corriendo de su silla y se fue a su pieza de nuevo.
alcanzó a ver a su mamá que se había levantado y
lo estaba llamando para que desayunen juntos un
rico pedazo de pastel.

(13;11)

Ejemplo 63

Era una tarde de verano, Patricia, la mamá de Julián realizó
un rico pastel para que su hijo lo saboreara en la merienda. Para

que éste se enfriara, lo colocó sobre la alacena, en la cocina.

Al llegar la tarde, Julián, jugaba en el jardín de su casa con su perro llamado Chuletas. El niño al tener hambre se dirigió hacia la cocina, para comer el pastel.

Cuando llegó se encontró, que el mismo, estaba colocado en un sitio donde nunca llegaría.

Él y su perro, por un instante, se quedaron mirando el pastel sin saber qué hacer. Pero, luego de un rato, pensó que podría alcanzar su deseado postre trepando por los muebles.

Cuando estaba trepando pensó en lo que le había dicho su madre, Hacía poco tiempo. Esta, le había recomendado que si necesitaba Algo ella siempre estaría para ayudarlo.

Julián se bajó del mueble y fue a buscar a su mamá, Diciéndole a ésta cual era su problema. Ella le dijo que no se Preocupe, que el pastel lo bajaba enseguida.

Patricia contó el pastel y lo compartieron en familia. Pasaron Una tarde muy linda de verano.

(13;6)

El análisis de los textos permitió comprobar que, en este nivel de escolaridad, también se observan diferencias desde el punto de vista cognitivo-textual, según la restricción que cada una de las dos consignas presenta:

- Si la consigna plantea formular textos en primera persona, los niños de este nivel de escolaridad elicitaban, casi en iguales proporciones, textos narrativos e instruccionales. En el primer caso, desde el punto de vista referencial, los relatos se inician o bien en un tiempo indefinido o bien en presente histórico (Silva Corvalán, 1987). El narrador expresa en el texto que *sabe* que en la cocina hay un pastel aunque desconozca el lugar preciso en que se encuentra. El narrador adopta una visión “con” el personaje. El relato se organiza a partir de los modelos mentales de situaciones prototípicas que funcionan como marco cognitivo que orienta la resolución efectiva del problema. En la mayoría de los casos el narrador vincula los conocimientos que tiene almacenados en su memoria y que refieren, al menos, a conocimientos: a)

lingüísticos, b) generales del mundo, c) específicos de situaciones prototípicas, d) sobre clases textuales. Las relaciones causales que establece para dar cuenta de los sucesos que narra componen una red causal vinculante. Los textos narrativos presentan incrustadas secuencias instruccionales a modo de acciones autodirigidas. El narrador monitorea la acción más eficaz para resolver el problema analizando las ventajas y las consecuencias de cada una de las diferentes opciones. El narrador relata los hechos teniendo en cuenta no sólo el “panorama de la acción” sino simultáneamente el “panorama de la conciencia” del personaje (Bruner, 1988). Este proceso de monitorear las acciones posibles implica representar mentalmente, no sólo las acciones a llevar a cabo como plan o procedimiento sino, además, analizar cuál de todas ellas resultará la más efectiva. En gran número de casos el problema se resuelve con éxito. Sólo unos pocos sujetos realizan un juicio valorativo en sus textualizaciones. Por otra parte, en el caso de los textos instruccionales, los sujetos focalizan en presente histórico el problema a resolver, o formulan la resolución del problema por medio de un enunciado condicional. En ambas situaciones, el productor textual planifica las acciones como un “pensar en voz alta”. Analiza, al igual que como sucede con las narraciones, las ventajas y desventajas de cada opción explicitando a través de verbos de estado mental la actitud del personaje de (*querer*) alcanzar la meta.

- Si la consigna propone formular textos en tercera persona, la casi totalidad de los niños elicitó textos narrativos. En este nivel de escolaridad las narraciones se distancian del comienzo canónico tradicional y adquieren las características de relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). Al igual que lo ocurrido con los textos en primera persona, el narrador que formula en tercera se muestra competente en el momento de “crear mundos posibles” (Bruner, 1988, 2003). En todos los casos, el niño adopta una visión “por detrás” omnipresente; se encarga de hacer saber que el personaje tiene conocimiento de que en la cocina está *x*. Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido con los primeros, los relatos en tercera persona presentan comentario valorativo acerca del proceder del personaje. El problema no siempre se

resuelve positivamente; en algunos casos, si bien el personaje intenta transgredir la norma, ante la presencia del adulto desiste del intento por alcanzar la meta; en otros, el personaje recibe una sanción por desobedecer la decisión del adulto; por último, unos pocos reflexionan moralmente de manera autónoma.

5.2.3. *Discusión*

El lenguaje escrito, como el lenguaje en general, desde la perspectiva de su uso cumple una doble función: a) comunicativa, interpersonal ya que la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas, comunicarnos con ellas por mediación de dichos textos, y b) representativa o ideacional, ya que la producción de textos escritos nos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías y, en general, representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento (Miras, 2000; Olson y Torrance, 1999; Bruner, 1988, 2002, 2003).

Desde una perspectiva psicológica, Vygotsky (1969) y Luria (1980) reflexionaron acerca de la importancia de la relación que existe entre el lenguaje interiorizado y el lenguaje escrito, como el paso de un lenguaje condensado de carácter fundamentalmente predicativo y personal, centrado en el sentido, a un lenguaje expandido centrado en la sintaxis y el significado. Sus puntos de vista permiten destacar el enorme potencial de la escritura como instrumento de autorregulación y de toma de conciencia.

En el caso particular de esta investigación, producir un texto escrito como modo de resolver un problema que se infiere de una escena fotográfica, de acuerdo a lo que se propone en una consigna escrita, constituye un proceso lingüístico-cognitivo complejo en el que intervienen distintos factores, entre los que pueden citarse: a) el tipo de situación comunicativa en la que se produce la formulación; b) la capacidad inferencial de atribuir estados mentales propios y ajenos conocida como Teoría de la

Mente (Wellman, 1995; Astington, 1998; Rivière y Núñez, 1998); c) la capacidad de inferir un problema que se plantea a partir de un *input* visual y semántico proposicional (van Dijk, 1997); d) el dominio de la escritura como “lenguaje de lo escrito o lenguaje escrito” (Tolchinsky Landsmann, 1993); e) el desarrollo lingüístico-cognitivo (Karmiloff-Smith, 1985); y f) la competencia lingüístico textual de los sujetos (Heinemann y Viehweger, 1991), entre otros. En este proceso de producción textual los niños deben resolver múltiples problemas de formulación de los que aparecen huellas en el proceso lingüístico de producción de los textos (De Beaugrande y Dressler, 1997).

El análisis global de las textualizaciones permitió comprobar que las clases narrativa e instruccional fueron las más representativas de la muestra. Los textos explicativos y descriptivos no fueron significativos y se correspondieron con los niveles mayores de escolaridad. Este resultado era esperable dada la experiencia comunicativa de los niños de último nivel con diferentes clases de textos, el conocimiento sobre esquemas textuales globales adquirido pedagógicamente en la escuela (Heinemann y Viehweger, 1991) y el desarrollo lingüístico cognitivo de los mismos (Karmiloff-Smith, 1985).

Asimismo, el análisis global de los textos según el punto de vista adoptado para su formulación permitió determinar, además, comportamientos diferentes entre los niveles inferiores y mayores de escolaridad. En el primer caso, el punto de vista no restringió la elección de la clase textual. En el segundo, la restricción orientó, por lo general, la producción de textos instruccionales en primera persona y narrativos en tercera. De modo que en los niveles inferiores los de segundo, casi en su totalidad, narran y los de cuarto, formulan textos instruccionales. En los niveles mayores, en cambio, los de sexto año elicitaban textos mayoritariamente instruccionales en primera persona y narrativos en tercera, mientras que los de octavo formulan ambas clases de textos en primera persona y mayoritariamente narrativos en tercera. Puede afirmarse que la correspondencia entre clase de texto y restricción de la consigna en el nivel mayor se debe al dominio sobre clases textuales que permite mayor competencia en

el momento de resolver discursivamente una tarea como la que se propone en esta investigación según el propósito que se quiera conseguir con el texto.

En el caso de los más pequeños, el lexema *cuenten* presente en ambas consignas orienta la producción de textos narrativos. Como clase textual primaria la narración resulta el medio discursivo natural para responder eficazmente a la consigna. Los relatos, en su mayoría, respetan el esquema canónico propio de esta clase textual. Sin embargo, la restricción de la consigna muestra diferencias en el modo de plantear el problema. Si la misma solicita formular textos en primera persona, el narrador produce un relato sólo desde “el panorama de la acción” (Bruner, 1988) mientras que, si formula en tercera persona, el narrador relata los hechos en forma simultánea “desde el panorama de la acción y de la conciencia” (Bruner, 1988). En el primer caso, al identificarse subjetivamente con el personaje los niños se limitan sólo a explicitar en el texto las acciones llevadas a cabo para alcanzar *x* como respuesta efectiva a la solicitud de *contar* qué hace cada uno en la cocina. Los constituyentes de la trama narrativa, en este caso, son los argumentos de la acción: agente, meta, situación, instrumentos. El niño adopta el punto de vista “con el personaje” (Todorov, 1982), centra su atención en *x* y lleva a cabo las acciones consecutivas para resolver el problema sin ofrecer explicaciones sobre el acontecimiento. Mientras que, al tener que formular el relato en tercera persona, el narrador no se limita sólo a narrar las acciones que realiza el protagonista sino que, además, explicita en el texto lo que *sabe*, *piensa* o *siente* el personaje, incluso se mete en la conciencia del protagonista para que sea éste quien exprese con certeza qué hacer para alcanzar la meta. Su visión, en este caso, es “por detrás” (Todorov, 1982), el narrador sabe más que su personaje y expresa este conocimiento en el relato que produce.

Esta tendencia a elicitar textos narrativos disminuye en cuarto año. En este nivel escolar, la mayoría de los sujetos formula textos instruccionales. Los niños no sólo pueden *contar* qué hace cada uno/el personaje para resolver el problema sino que, además, pueden explicitar procedimentalmente su saber acerca de cómo hacer para alcanzar la meta que se propone. La decisión mayoritaria de optar por la clase textual instruccional podría implicar un proceso de explicitación representacional y

accesibilidad del conocimiento procedimental para el logro de una meta (Karmiloff-Smith, 1992) como respuesta a un ¿qué se hace? o ¿cómo se hace? Al interpretar globalmente lo enunciado en la consigna, esto es, el lexema *cuenten* con el contenido proposicional que lo acompaña, el niño expresa en el texto el conocimiento implícito que tiene acerca de cómo resolver el problema. En este caso, se vale del lenguaje en su función intelectual para anticipar las acciones como pasos a seguir para el logro de una meta. El proceso a través del que el lenguaje posibilita esta forma de operar del pensamiento se relaciona con esta nueva función que se sobrepone a sus funciones comunicativas y representacionales primarias: la función de regulación que ha sido estudiada especialmente por los psicólogos de la Escuela de Moscú (Vygotsky y, posteriormente, Luria y sus colaboradores). *Suponer/imaginar qué hace cada uno/el personaje* implica, en este caso, procesar la información de manera recursiva. Los niños no sólo tienen que atribuir estados mentales al personaje para *contar* qué hace éste en la cocina sino que, además, tienen que adoptar su punto de vista para *suponer/imaginar* cómo éste resuelve el problema. Esta segunda operación demanda desautomatizar la percepción de sus propios actos para poder explicitarlos verbalmente. El niño, en este caso, debe reorientar su atención y poner en foco cada una de las acciones de las que consta una actividad específica y que él desempeña casi sin atención consciente. El lenguaje interior como regulador de la conducta posibilita esta nueva función esencial: la de ser instrumento de pensamiento y de control metacognitivo ya que cumple el papel básico de control atencional de la actividad y permite alcanzar niveles de planificación y anticipación que no son posibles sin la mediación del lenguaje. El texto instruccional como discurso autorregulador (Silvestri, 1995) funciona como un medio semiótico socialmente construido con la finalidad de organizar patrones de conducta y de planificar secuencias de acciones que permiten este hacer procedimental. De manera que, resolver discursivamente el problema, en este nivel, consiste en: a) analizar la situación con ayuda del lenguaje; b) tratar de encontrar las posibles soluciones a esta situación; c) tener en cuenta qué elementos utilizar para acceder al objeto de interés para, finalmente; d) por medio del lenguaje escrito planear lo que no se puede hacer mediante la acción inmediata. La imposibilidad de ejecutar las acciones plantea otra dificultad en el momento de textualizar, ya que el niño debe reconstruir la actividad

con la memoria. Los textos instruccionales en primera persona, en su mayoría, expresan la actitud del personaje de (*querer/decidir*) alcanzar *x* para luego indicar las acciones consecutivas como acciones autorreguladoras (Silvestri, 1995). Por otra parte, si bien la proporción de textos narrativos no es significativa, su producción es mayor si la consigna plantea formular textos en tercera persona. En este último caso, el narrador relata los sucesos de manera simultánea desde “el panorama de la acción y de la conciencia” (Bruner, 1988).

En sexto año, la casi totalidad de los sujetos produce textos instruccionales en primera persona y narrativos en tercera. En el primer caso, los niños, en su mayoría, inician sus producciones por medio de una construcción condicional del tipo <si + imperfecto del subjuntivo + forma condicional del verbo> (Montolío, 1999). Este modo de responder a la consigna resulta eficaz en el caso de la restricción que plantea una condición hipotética. En este caso, la construcción condicional expresa imposibilidad de coincidencia entre el mundo real y el mundo posible del enunciado. El niño se identifica con el personaje y centrado en este supuesto planifica las acciones teniendo en cuenta los riesgos de este posible accionar como monólogo interior autorregulador (Vygotsky, 1979). En el caso de formular los textos en tercera persona, la casi totalidad relata los hechos desde el panorama simultáneo de la acción y de la conciencia (Bruner, 1988). Por lo general, la narración se distancia del esquema canónico tradicional (Labov, 1972), los inicios se reparten entre uso de estrategia narrativa y uso de estrategia comentativa (Marro y Rosenberg, 1991). En este último caso, el uso de presente histórico (Silva Corvalán, 1987) resulta el recurso discursivo más utilizado para describir las características particulares del personaje. Sin embargo, el análisis de los relatos muestra el conocimiento adquirido sobre esta clase textual: el narrador *sabe* que se cuenta algo que pasó; realizado el comentario, cambia la referencia temporal de presente a pasado para ubicar al lector acerca de cuándo aconteció el evento que se desarrolla a continuación. La narración resulta coherente en su contenido y con recursos lingüísticos que permiten la cohesión intratextual.

Finalmente, los niños de octavo año resuelven la tarea discursiva según el propósito que deseen lograr con el texto. Si bien la tendencia general de producir textos narrativos e instruccionales se mantiene, a diferencia de lo ocurrido con los niños de sexto año, los de octavo elicitán ambas clases textuales si la consigna propone elicitación de textos en primera persona, mientras la mayoría relata si tiene que formular en tercera. La narración, en este caso, independientemente de la perspectiva adoptada para su formulación, se organiza a partir de modelos mentales de situaciones prototípicas que funcionan como marco cognitivo que orienta al narrador para la resolución efectiva del problema. En líneas generales, el narrador vincula los conocimientos que tiene almacenados en su memoria: a) conocimientos lingüístico-textuales; b) del mundo; c) específicos de situaciones prototípicas, para producir un texto ocurrente que presenta incrustadas, a su vez, secuencias instruccionales a modo de acciones autodirigidas para el logro de la meta. El narrador, con independencia del punto de vista que tenga que adoptar, relata los hechos teniendo en cuenta de forma simultánea “el panorama de la acción y de la conciencia” (Bruner, 1988). La narración adquiere, en todos los casos, la característica de relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). El dominio sobre clases textuales permite responder a la acción discursiva que plantea la consigna explicitando, además, un plan de acción sobre cómo resolver el problema. Los textos instruccionales muestran el proceso de monitoreo de las acciones posibles/futuras a llevar a cabo como plan o procedimiento certero. La tendencia a formular enunciados condicionales disminuye en este nivel de escolaridad, en tanto aumenta la tendencia al uso de construcciones perifrásticas del tipo <voy a> para anticipar un plan de acción certero.

5.3. CLASES TEXTUALES: ANCLAJE ENUNCIATIVO, PLANTEO Y RESOLUCIÓN DEL PROBLEMA

5.3.1 Clases textuales y anclaje enunciativo

En la escritura de un texto la referencia a la situación de enunciación no puede ser tácita, es preciso realizar las explicitaciones adecuadas y no dar por conocidos y supuestos los datos de la situación a los que el receptor puede no tener acceso. Así pues, el texto tendrá que transformar en discurso elementos que en la comunicación oral podrían quedar implícitos porque serían evidencias perceptivas, ya que en la comunicación cara a cara los interlocutores están situados en las mismas circunstancias espacio-temporales (van Dijk, 1997).

Según Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls (1999) la situación de enunciación escrita prototípica “se caracteriza básicamente por los siguientes rasgos:

- a) La actuación independiente y autónoma de las personas que se comunican a través de un texto. Emisores y receptores se llaman más precisamente escritores y lectores.
- b) La comunicación tiene lugar *in absentia*: sus protagonistas no comparten ni el tiempo ni el espacio. El momento y el lugar de la escritura no coinciden con los de la lectura.
- c) Al tratarse de una interacción diferida, el texto debe contener las instrucciones necesarias para ser interpretado” (:75).

En el caso particular de esta investigación, se parte del concepto de anclaje enunciativo global propuesto por Adam (1992), como la tonalidad enunciativa de conjunto del texto. En el caso de una enunciación actual escrita es necesario que el

contexto sea verbalizado en vista de una interacción a distancia. En este sentido, la forma de inicio de un texto marca la relación entre el texto que se produce y la situación de enunciación. El modo de situar en este caso el personaje, el tiempo y el espacio es un indicio de dominio de los recursos cohesivos del texto y, también, de la descontextualización del discurso que se produce (Mahler, 2000).

Tabla 7

Distribución de los textos según presencia o ausencia de anclaje enunciativo sin discriminar clase de texto ni tipo de consigna

	Presencia Anclaje Enunciado		Ausencia Anclaje Enunciado		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
2°	49	100	-	-	49	100
4°	34	75,55	34	75,55	45	100
6°	49	100	-	-	49	100
8°	63	100	-	-	63	100
Total	195	94,66	11	5,34	206	100

El análisis general de los textos permitió comprobar que el 94,66% de las producciones escritas presenta anclaje enunciativo, esto es, los sujetos inician sus textualizaciones situando al personaje principal en un tiempo y un espacio diferente al de la enunciación. El 5,34% restante que no presenta orientación enunciativa se corresponde con los textos instruccionales directivos elicitados en cuarto año según la consigna tipo II.

Ejemplo 64

Primero que se suba a un banquito después que se suba a otro
banquito se sube a otro se sube a la alacena se sube a la heladera
y llego al pastel.

(10)

1ª posibilidad: Abrir la heladera treparse luego al freezer y treparlo y ahí agarrar la torta.

2ª posibilidad: Abrir los cajones subir a la mesada luego a la heladera y agarrarlo.

3ª posibilidad: Subirse a la mesada romper la cortina y balancearse hasta llegar arriba (con ayuda de Tarzán).

4ª posibilidad: Provocar al perro, entonces te empieza a correr por todos lados y cuando te va a morder das un salto y ahí lo agarras.

5ª posibilidad: Ir al patio agarrar un florero volver a la cocina y tirarlo a la torta para tumbarlo.

6ª posibilidad: Prenderse el cucumelo con un fósforo y dar un salto bien alto.

(9;3)

Como muestra el ejemplo, se trata de textos directivos en los que el sujeto no incluye una orientación textual específica para que el receptor sepa el objetivo a cumplir. La falta de este recurso que permite organizar la referencia puede deberse al conocimiento compartido del *input* entre el niño y la entrevistadora, o bien al estado inicial en la competencia de esta clase de texto. En la mayoría de los casos se emplean órdenes en infinitivo y en imperativo. Teniendo en cuenta que el punto de vista adoptado para su formulación es tercera persona, el ejemplo muestra, además, que hay oscilación entre el uso del impersonal y el uso de primera persona. Esta alternancia que se repite sobre todo en la indicación final, que orienta al logro de la meta, responde a un problema frecuente en las producciones iniciales: la no adopción de una estrategia estable (Silvestri, 1995).

Ahora bien, en el caso de los textos que presentan anclaje enunciativo el modo de situar al personaje, el tiempo y el espacio varía según:

- a) Nivel escolar
- b) Tipo de consigna
- c) Clase de texto

5.3.1.1. Las textualizaciones en segundo año

Como se ha podido observar en la **Tabla 7** el 100% de los textos, con independencia de la clase textual, presenta anclaje enunciativo.

En el caso de los relatos en primera persona, el narrador adopta el punto de vista subjetivo que le hace identificarse con el personaje. En la mayoría de los casos comienza su narración por medio de un complemento circunstancial de tiempo que antecede al pronombre personal *yo*, o al adjetivo posesivo *mi*, que introduce el personaje secundario. El tiempo es pasado y el contexto, el representado icónicamente, una cocina.

Ejemplo 72

Una vez yo estaba en la cocina (...).

(7;11)

Un día cuando yo era chiquitita fui a la cocina (...).

(8;2)

Un día mi mamá hizo un pastel (...).

(7;1)

Mientras que si los relatos se formulan en tercera persona, los textos se inician, en su mayoría, a partir de *tópico cero* (van Dijk, 1997) y construcción nominal con determinante indefinido como modo de introducir el personaje (Hickmann, 1987). Sólo una minoría utiliza un circunstancial de tiempo del tipo “un día” (**Ejemplo 73**)

como modo indefinido de situar temporalmente del acontecimiento. En la mayoría de los casos el espacio de referencia es el representado en la fotografía. Por lo general, se asigna un nombre propio al protagonista.

Ejemplo 73

Había una vez un nene que se llamaba Juan y
estaba en la cocina (...).

(8)

Había una vez un niño llamado Victor, Victor
tenía un perro llamado Gustavo (...).

(7;5)

Un día un nene que se llamaba Lucas
estaba en la cocina con su perra Melanie (...).

(7;8)

En el caso de los textos instruccionales formulados en primera persona, los sujetos pueden presentar la situación que se representa icónicamente (**Ejemplo 74**), o bien utilizar una construcción condicional presidida por el pronombre personal *yo* para indicar una acción hipotética, más o menos posible, como respuesta a lo solicitado en la consigna (**Ejemplo 75**).

Ejemplo 74

Con mi perro estábamos mirando un pastel (...).

(7;2)

Ejemplo 75

Yo me subiría (...).

(7;4)

El **Ejemplo 75** muestra cómo el niño limita información contextual. El conocimiento compartido del *input* y el uso del condicional como respuesta a la consigna da lugar a este tipo de anclaje enunciativo.

5.3.1.2. Las textualizaciones en cuarto año

En este nivel de escolaridad sólo el 75,55% de los textos presenta anclaje enunciativo. Como ya se mencionó al comienzo de la sección, la ausencia de este tipo de orientación se corresponde con parte de los textos directivos en tercera persona.

En el caso de los textos narrativos, los relatos en primera persona se inician con un complemento circunstancial de tiempo y adjetivo posesivo *mi* para introducir el personaje secundario en pasado (**Ejemplo 76**), mientras que si se formulan en tercera persona los textos comienzan con la clásica fórmula “Había una vez” y construcción nominal con determinante indefinido, o bien con personaje y artículo indefinido (**Ejemplo 77**), ambos en pretérito.

Ejemplo 76

Un día mi mamá había preparado un pastel, uno de mis favoritos y el de mi perro. Ella lo había puesto a enfriar y se fue (...).

(10;2)

Ejemplo 77

Había una vez un chico que se llamaba Juanito. Tartamudo

(10)

Un chico se levantó a la mañana a desayunar (...).

(9;8)

El narrador no sólo sitúa al personaje principal en la habitación que se representa en la fotografía sino que, además, una minoría, se ocupa de brindar información acerca de sus características físicas y el motivo que lo lleva a dirigirse a la cocina. En el caso de identificar al adulto como personaje secundario los niños se ocupan también de hacer saber el motivo por el que éste ubica x en un lugar de difícil acceso.

En el caso de los textos instruccionales en primera persona los niños de cuarto no sólo utilizan el pronombre personal *yo* más la forma condicional del verbo (**Ejemplo 78**) sino que, además, se valen de un verbo de estado mental en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) para indicar la intención de (*querer*) alcanzar x (**Ejemplo 79**).

Ejemplo 78

Yo me subiría (...).

(10;2)

Yo arrimaría (...).

(10;1)

Ejemplo 79

Yo quiero alcanzar el pastel (...).

(10;1)

Yo me quiero comer el pastel (...).

(9;11)

En tanto en los textos instruccionales en tercera persona el procedimiento de anclaje enunciativo adopta la forma de inicio descriptivo, esto es, el productor textual señala a través de una construcción nominal con determinante definido de quién se va a tratar. El sujeto utiliza una forma de presente con valor de pasado para situar temporalmente el acontecimiento.

Ejemplo 80

El chico se llama Juan y él tiene mucha hambre (...).

(9;3)

El nene está en la cocina con el perro (...).

(10;1)

5.3.1.3. Las textualizaciones en sexto año

En este nivel de escolaridad la totalidad de las textualizaciones presenta anclaje enunciativo.

En el caso de las narraciones, el único relato en primera persona se inicia por medio de un complemento circunstancial de tiempo que antecede al adjetivo posesivo *mi* para introducir el personaje secundario en pasado (**Ejemplo 81**).

Ejemplo 81

El sábado a la tarde, cuando llevaba a pasear a mi perro,
pasé por la cocina (...).

(11;10)

La mayoría de los textos narrativos en tercera persona, el narrador comienza con complemento circunstancial de tiempo y nombre propio asignado al personaje o directamente a partir del nombre asignado al personaje principal/secundario en pasado o en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) (**Ejemplo 82**).

Ejemplo 82

Un día Matías llegó de su jardín. El tenía
muchísimo hambre porque se había olvidado
su merienda.

(12)

Laura, la madre de Juan, preparó un delicioso pastel como postre para comer después del almuerzo. Lo ubicó arriba de la alacena de manera que nadie lo pruebe antes.

(12;2)

Matías y Tomi, su perro, están en la cocina observando un riquísimo pastel de chocolate que se encuentra arriba de la alacena (...).

(11;3)

A diferencia de los textos elicitados en los niveles inferiores, en ningún caso los relatos comienzan con tópico cero. Este modo de apertura se distancia de los comienzos canónicos esperables para los cuentos tradicionales y adquieren la característica de inicio de relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). El narrador se distancia del contexto situacional que la imagen representa. La mayoría hace referencia a hechos ocurridos con anterioridad a la escena fotográfica. Por lo general, el narrador se ocupa de dar el motivo que lleva al personaje principal a dirigirse a la cocina y al personaje secundario a ubicar *x* en un lugar de difícil acceso.

Por otra parte, los textos instruccionales formulados en primera persona comienzan focalizando la situación problemática por medio de un verbo de actitud proposicional en presente histórico (Ejemplo 83), o bien, por medio de una construcción condicional <si + imperfecto del subjuntivo + uso potencial del verbo> (Montolío, 1999) (Ejemplo 84).

Ejemplo 83

Estoy tratando de ingeniármela para alcanzar el pastel (...)

(11;6)

Estoy tratando de agarrar el pastel que está muy lejos.

(12;1)

Yo y mi perro tratamos de alcanzar (...).

(11;7)

Ejemplo 84

Si fuera el chico yo subiría (...).

(11;4)

Si yo fuera ese chico yo agarraría (...).

(11;7)

Si yo estuviera en ese lugar yo abriría (...).

(11;3)

En el primer caso, el sujeto se ocupa de hacer *saber* la intención del personaje de (*tratar de*) alcanzar la meta por medio del uso de un verbo de estado mental. En el segundo, la construcción condicional muestra los hechos en un mundo más o menos posible, más o menos probable en relación a aquel en el que se realiza la enunciación como respuesta que explicita *suponer* que cada uno es el personaje.

5.3.1.4. Las textualizaciones en octavo año

Finalmente, en este nivel de escolaridad, también el 100% de las textualizaciones presenta anclaje enunciativo.

En el caso de las narraciones, los sujetos de octavo año muestran su competencia narrativa en el momento de iniciar el relato. Si bien la mayoría comienza sus narraciones en pretérito, la manera de situar la referencia de tiempo, de personaje y de espacio se distancia del relato canónico tradicional. El texto comienza como relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986).

Ejemplo 85

Día domingo de mucho sol, 12 del mediodía. Yo estaba acostado en mi cama jugando a los videojuegos, cuando me empezó a surgir apetito, decidí levantarme de la cama por un momento para comer algo que

hubiera en la cocina. Cuando llegué a la cocina, abrí la heladera y no había nada que comer y luego ví un pastel arriba de la heladera (...).

(14;1)

Una tarde, con mi perro, estábamos muy aburridos y con hambre. Decidimos ir a la cocina para ir a buscar algo de comer. Cuando entramos a la cocina, abrimos la heladera y vimos que dentro de ella no había nada más que frutas y no nos alcanzaba demasiado para llenarnos el estómago (...).

(13;10)

Ejemplo 86

Esa tarde esperó a que todos se durmieran. Cuando llegaron las cuatro, sus somnolientos familiares se dispusieron a dormir largo rato. Revisó, por las dudas, todas las habitaciones antes de comenzar. Cuando se hubo percatado de que el curioso vecino lo miraba fijamente entró corriendo a la cocina. Su perro Tati lo siguió ansioso (...).

(13;8)

Una mañana Juan Pablo y su perro Nacho se levantaron hambrientos. Los padres se habían ido al trabajo y habían dejado sólo una galleta. Pero Juampi con eso no se conformaba porque era un niño bastante rellenito que le gustaba mucho comer. Así que empezó a buscar comida en la cocina vió que su madre había dejado un pastel de manzanas (...).

(13;6)

Desde el punto de vista del contenido semántico de las aperturas, el narrador brinda información detallada de los hechos acontecidos con anterioridad a la escena fotográfica. Puede descentrarse del *aquí* y *ahora* presente para *imaginar* el motivo que lleva al protagonista a dirigirse a la cocina.

Por su parte, los textos instruccionales se inician, en su mayoría, por medio de un enunciado que describe el problema a resolver en presente histórico (Silva Corvalán, 1987) (**Ejemplo 87**). Una minoría se vale, además, del pronombre personal *yo* más el uso potencial del verbo para formular acciones posibles a llevar a cabo (**Ejemplo 88**).

Ejemplo 87

Estoy en la cocina de mi casa tratando de alcanzar “el” pastel, pero no puedo comerlo, porque está arriba de la alacena, que está arriba de la heladera. Encima mi única ayuda es mi perro, pero como él es más chico que yo no me sirve de mucho (...).

(13;6)

Estoy con mi perro en la cocina, los dos estamos mirando un pastel que está arriba de la alacena. Tenemos mucha hambre y el pastel que hizo mi mamá se ve muy rico, tiene lindo olor.

Hace mucho tiempo que lo estamos mirando, realmente lo quiero comer (por lo menos un pedacito).

(13;4)

Ejemplo 88

Yo me subiría (...).

(13;1)

Lo que yo haría (...).

(13)

En el primer caso, si bien los niños de octavo también indican la actitud volitiva del personaje de (*tratar de*) alcanzar *x* se ocupan, además, de brindar detalles sobre el motivo por el que, a pesar del tiempo transcurrido, persiste en el intento de hacerse con *x*.

5.3.1.5. Discusión preliminar

El proceso de textualización –expresar con palabras los contenidos mentales proposicionales– se materializa a través de la fase final de producción (De Beaugrande y Dressler, 1997) (Capítulo 3). El texto se despliega materialmente en el tiempo y en el espacio, en secuencias de enunciados que están en relación de contigüidad. Esta disposición espacio-temporal permite comprender que un texto tiene un desarrollo secuencial donde lo que aparece primero orienta lo siguiente y que a lo largo del texto es necesario marcar las relaciones existentes en su interior de modo que “el mundo de referencia” se vaya manteniendo, recuperando y proyectando hacia adelante (Calsamiglia Blancafort y Tusón Valls, 1999). Tal como señalan De Beaugrande y Dressler (1997) y Adam (1992), entre otros, es importante que esta secuencia de enunciados inicial progrese hacia un fin o una meta determinada.

En el caso particular de esta investigación, tanto los niños como el entrevistador comparten el *input* que orienta la producción textual. El uso del sistema referencial en un texto no es el mismo si el estímulo está presente o ausente dado que, entre otros aspectos, difiere el conocimiento compartido entre entrevistador y entrevistado y, por ende, la presuposición compartida acerca de los referentes entre entrevistador y entrevistado (Mahler, 1999).

El análisis de los datos permitió comprobar que la casi totalidad de las textualizaciones (94,66%) presenta anclaje enunciativo. Los niños utilizan recursos lingüísticos de que disponen para situar el personaje, el tiempo y el espacio de acuerdo con el desarrollo cognitivo de los sujetos (Hickmann, 1987; Karmiloff-Smith, 1985; Mahler, 1999, 2000) y la competencia sobre clases textuales adquirida (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000).

Los resultados del análisis de las textualizaciones muestran que sólo una minoría poco significativa de cuarto año (5,34%) no explicitó la información necesaria para interpretar el sentido del texto con posterioridad. Al tratarse con exclusividad de

textos directivos puede pensarse que esta ausencia de anclaje enunciativo se debe al conocimiento compartido del *input* con la entrevistadora, ya que el niño puede dar por conocidos los datos que infiere de la fotografía y que interpreta de la consigna escrita y, en consecuencia, limitar dicha información en el texto que formula. Por otra parte, las instrucciones como plan o procedimiento se indican, en este caso, a un tercero como acciones o pasos a seguir para resolver un problema. Puede pensarse que la ausencia del recurso de focalización es resultado, además, del estado inicial en la competencia de esta clase textual (Silvestri, 1995).

Ahora bien, el análisis global de los textos que presentan orientación enunciativa permitió encontrar un comportamiento diferenciado de los dos primeros niveles de escolaridad y de los niveles mayores. Si bien los recursos lingüísticos utilizados son similares en ambos grupos el modo de construir la referencia varía de acuerdo a: a) la capacidad cognitiva que tienen los niños de descentrarse del *aquí* y *ahora* de la imagen, y b) la competencia sobre clases textuales adquirida (Heinemann y Viehweger, 1991).

En los niveles inferiores, los niños comparten recursos lingüísticos similares para presentar el personaje, el tiempo y el espacio en el texto que formulan. En el caso de segundo año, los textos narrativos en tercera persona se inician por medio de una estrategia narrativa (Marro y Rosenberg, 1991). El narrador sitúa al personaje en el contexto que se representa icónicamente. Si bien esta tendencia se mantiene en cuarto año, una minoría no sólo sitúa al personaje en la cocina, sino que también brinda datos sobre el protagonista. Tanto en segundo como en cuarto año los textos no presentan verbos de actitud proposicional que indiquen intención del personaje respecto de *x*. La tendencia presente en los textos instruccionales consiste en la resolución de la tarea por medio de un enunciado condicional precedido por el pronombre personal *yo*. Si bien resulta una opción eficaz como respuesta a la consigna que plantea una condición de suposición, muestra un dominio menor de esta clase textual particular.

En los niveles mayores, los textos narrativos en tercera persona muestran un distanciamiento del comienzo canónico tradicional, sólo unos pocos relatos se inician con tópico cero (van Dijk, 1997). El hecho de que las textualizaciones se distancien del *aquí y ahora* de la imagen significa un mayor dominio narrativo. El modo de apertura adquiere la característica de relato de una experiencia personal (Fayol, 1986). Una minoría de sexto año se vale, además, del uso de estrategia comentativa como modo de inicio narrativo (Marro, Signorini y Rosemberg, 1990; Marro y Rosemberg, 1991). Esta tendencia disminuye en octavo año. Una de las características de la estrategia comentativa es la temporalidad basada en el presente; los niños de octavo año poseen el conocimiento acerca del uso del pasado como modo de inicio de una narración. De manera que para estos niños, comenzar la narración por medio del presente histórico (Silva Corvalán, 1987) no resulta una estrategia eficaz al momento de *contar* qué hace el personaje. En este sentido, el dominio sobre la clase textual narrativa hace que los niños sepan que el tiempo semántico de la narración es el pasado, de modo que de lo que se trata cuando se narra es de recuperar experiencias pasadas, propias del narrador o pertenecientes a terceros, reales o ficcionales, pero siempre pasadas (Mahler, 1996). El narrador en este nivel de escolaridad, a diferencia del resto, utiliza verbos de estado mental para indicar la intención del personaje de (*querer*) alcanzar *x* en la apertura del relato. En todos los casos el narrador, con independencia del punto de vista enunciativo que tenga que adoptar, se encarga de narrar sucesos y hechos ocurridos con anterioridad al acontecimiento que la escena fotográfica representa. La mayoría de los textos muestra el dominio en el uso de recursos discursivos que permiten descentrarse del *aquí y ahora* de la imagen, atribuir estados mentales al personaje e imaginar “realidades mentales y mundos posibles” (Bruner, 1988). Por otra parte, el uso de la focalización como recurso lingüístico para orientar la atención del receptor, y organizar y jerarquizar la información como un interrogante que el texto instruccional se encargará de elucidar es un indicio de dominio de esta clase textual en los niveles mayores de escolaridad. Las aperturas muestran la capacidad de los niños de analizar la situación problemática como modo de inicio que el texto luego se encargará de resolver. La tendencia de uso de enunciados condicionales

disminuye, los niños se valen en su mayoría de verbos de estado mental para expresar la actitud de (*tratar de/querer*) lograr el objetivo.

Para finalizar, los resultados muestran, en general, el dominio que poseen los niños en su conjunto al momento de construir la referencia de un texto. En todos los casos se puede conjeturar que la totalidad construye a nivel representativo el acontecimiento y la relación causal que el *input* plantea y, por ende, las representaciones cognitivo-semánticas modelizables en términos de esquemas que orientan la construcción de la referencia del texto que formulan (Labov, 1972; van Dijk, 1997; Adam, 1992; Silvestri, 1995).

Si bien los niños en su mayoría utilizan recursos lingüísticos similares para situar referencialmente el personaje, el tiempo y el espacio la experiencia con diferentes clases de textos en la vida cotidiana, el conocimiento sobre esquemas textuales adquirido en la escuela y el desarrollo lingüístico-cognitivo de los mayores permiten comprobar que los niños adaptan la producción de sus textos y la utilización de los recursos lingüísticos para la construcción de la referencia textual a sus capacidades cognitivas y al conocimiento sobre clases textuales de que disponen (Karmiloff-Smith, 1992; Heinemann y Viehweger, 1991; Mahler, 2000).

Más allá de la disponibilidad de recursos de los mayores, el hecho de que la casi totalidad de los niños pudo apartarse del *aquí* y *ahora* del sistema referencial actual y entrar en otros sistemas de referencias no comprometidos con lo actual demuestra que la mayor parte de ellos domina el sistema deíctico temporal respecto del momento de la enunciación del texto.

5.3.2. Clases textuales y planteo del problema

“Nuestras acciones se producen por la combinación de nuestros deseos y creencias. Si buscamos algo (acción) en un lugar particular, debemos quererlo (deseo) y pensar que podemos encontrarlo allí (creencia). La metáfora de Paul Harris deja esto bien claro «los deseos proporcionan una dirección para nuestra conducta, mientras que las creencias ofrecen un mapa con el que se puede

evaluar el progreso en la dirección deseada» y por lo tanto, para comprender las acciones de las personas tenemos que conocer cuál es su mapa y en qué dirección se encaminan, es decir, tenemos que tomar en consideración tanto sus creencias como sus deseos” (Astington, 1998:105).

Puesto que todos vivimos en el mismo mundo, asumimos que compartimos las mismas percepciones y creencias. En este caso particular, se puede pensar entonces que, frente a la fotografía seleccionada, los niños pueden inferir “veo un nene mirando un pastel que se encuentra inalcanzable”, o bien “veo un nene mirando un pastel que se encuentra inalcanzable y *supongo/imagino/pienso* que el chico *quiere/trata de* alcanzar el pastel, incluso *supongo/imagino/pienso* que el chico *piensa/está pensando* cómo alcanzarlo”.

La mente humana puede entenderse como un sistema representacional que en su capacidad representacional evoca otra cosa. A esta propiedad de “ser acerca de algo” o “sobre algo” se la ha denominado propiedad intencional y se la considera un rasgo esencial de la mente (Brentano, 1970 [1874]; Dennett, 1998 [1987]; Searle, 1980 [1969], 1994 [1984]; Rivière y Núñez, 1998, entre otros). Desde una concepción proposicional de las representaciones mentales, se afirma que los sujetos humanos no sólo tenemos representaciones mentales sino que, además, estamos en cierta relación representacional con ellas. Esta relación representacional puede entenderse en términos de lo que dicha disciplina llama “actitud proposicional”, esto es, la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental (Capítulo 3).

Como se anticipó en la sección 3.5.3., Dennett (1991) plantea que intencionalidad es “tener que ver con”: una cosa muestra su intencionalidad si su actitud tiene que ver con alguna otra cosa. Entiende que la intencionalidad posee direccionalidad. Propone entonces que la intencionalidad es aquella propiedad de muchos estados y eventos mentales en virtud de la que éstos se dirigen *a*, o son *sobre* o *de* objetos y estados de cosas en el mundo.

De manera que las actitudes proposicionales implican necesariamente un grado de recursividad del tipo “(*S supone/imagina* que (*X quiere x*))”. Se parte de considerar la

intencionalidad recursiva como la capacidad para tener estados mentales intencionales sobre estados mentales de uno mismo o de otros que se refieren a su vez a estados mentales. Esta capacidad, a criterio de Rivière (2003), involucra “no ya sólo una habilidad *mental*, sino *mentalista*” (:8). No basta que (el sujeto *suponga/imagine* que (el personaje tiene interés por x)), el problema, en este caso, se resuelve cuando (el sujeto *supone/imagina* que (el personaje tiene interés por x y entonces *infiere* que (el protagonista *piensa/sabe/o no sabe* cómo alcanzar x))). En este sentido, Dennett (1998) plantea que los verbos de actitud proposicional (*pensar, saber, creer, querer, decidir*, entre otros) describen procesos cognitivos como pensamientos, creencias, intenciones. En su construcción prototípica se combinan con una sola entidad referencial, en este caso, el personaje y un contenido proposicional que lo acompaña.

Por otra parte, resolver el problema a modo de “un suceso principal que perturba el equilibrio de las circunstancias ordinarias y esperadas” (Ochs, 2001:289) puede constituir “la puesta en intriga” que el *texto narrativo* intentará, en su desarrollo, resolver; la “puesta en relación” con el mundo exterior, tanto en lo que se refiere al espacio y al tiempo como a las múltiples asociaciones que se pueden activar con otros mundos que el *texto descriptivo* intentará describir, o “la puesta en interrogante” que el *texto explicativo* intentará responder como un hacer saber o hacer comprender, y que el *texto instruccional* intentará responder como un hacer, como un plan de ejecución o procedimiento.

Ahora bien, el análisis realizado hasta el momento muestra que la totalidad de los sujetos pudo: a) inferir el problema que el *input* plantea, y b) formular discursivamente en un texto escrito su resolución adoptando el punto de vista propuesto, primera o tercera persona. Sin embargo, el análisis general de los textos muestra también que, a pesar de resolver la tarea y, por ende, el problema, no todos los niños plantearon explícitamente la situación problemática en sus producciones escritas.

Tabla 9

Distribución de los textos según presencia o ausencia del planteo del problema sin discriminar clase de texto ni tipo de consigna (%)

	Presencia planteo del problema		Ausencia planteo del problema		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
2°	48	98,96	01	2,04	49	100
4°	25	55,56	20	44,44	45	100
6°	37	75,51	12	24,49	49	100
8°	59	93,65	4	6,35	63	100
Total	169	82,03	37	17,97	206	100

Test de Fisher, $p = 2,565 \times 10^{-8}$

Como puede observarse, sólo el 17,97% de los sujetos no plantea el problema. Este porcentaje, si bien es poco significativo, se corresponde con parte de los textos instruccionales producidos en su mayoría por los sujetos de cuarto año, en primera (Ejemplo 90) y tercera persona (Ejemplo 91), y los de sexto año, en primera persona (Ejemplo 92).

Ejemplo 90

yo iría hacia la derecha hasta llegar a los tres cajoncitos me subiría por las manijitas como si fuera una escalerita y me pararía en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

Ejemplo 91

Agarra una silla se sube a la mesada después trepa a la heladera y toma el pastel y se lo come.

(10)

Ejemplo 92

Yo me subiría primero a la mesada después
a la heladera, donde está el congelador, y me
paro. Lo agarro me lo como y voy hacer lo
mismo como subí, bajo pero cuando llego a la
mesada salto.

(11.7)

En este caso, los niños resuelven directamente el problema sin anticipar la información necesaria para orientar al lector sobre qué se va a tratar. Puede pensarse que el conocimiento compartido del *input* con la entrevistadora y el estado inicial en la competencia de esta clase de texto pueden influir en este tipo de comportamiento.

Ahora bien, en el caso de los textos narrativos e instruccionales que plantean el problema, el modo de explicitar esta situación varía según:

- a) Nivel escolar
- b) Tipo de consigna
- c) Clase de texto

5.3.2.1. Las textualizaciones en segundo año

En este nivel de escolaridad el 97,96% de los niños de segundo año aborda el problema en sus textualizaciones. Sólo una minoría muy poco significativa, que se vale de un enunciado condicional como modo de inicio del texto instruccional en primera persona, no plantea la situación problemática.

En el caso de los relatos en primera persona, en la mayoría de los textos la complicación se plantea como un estado de cosas sin manifestaciones de valoración (**Ejemplo 93**).

Ejemplo 93

(...) vi un pastel y estaba muy alto (...).

(8;2)

(...) ví un pastel que preparó mi mamá (...).

(7;3)

(...) pero no había nada en la heladera pero
había un pastel que estaba muy alto (...).

(7;4)

El narrador, en la mayoría de los casos, plantea el nudo del relato (Labov, 1972) por medio del verbo evidencial de percepción *ver* (Chafe, 1994) a partir del que indica la fuente de conocimiento de la que parte. En este caso la escena que se representa icónicamente muestra un niño parado en dirección al pastel. Si bien el niño está de espaldas, la actitud corporal permite inferir que está mirando atentamente dicho objeto. El narrador, al formular en primera persona, se identifica con el chico y expresa lo que éste hace. Sólo una minoría utiliza verbos de actitud proposicional (Dennett, 1998) para indicar la intención de (*querer/no poder*) alcanzar *x* (**Ejemplo 94**). A diferencia de los primeros, éstos atribuyen intencionalidad.

Ejemplo 94

(...) Yo quería el pastel (...).

(7;9)

(...) y quería comer el pastel que hizo mi
mamá y para compartir con mi perro Jabi
para agarrar el pastel me tenía que pararme
en la mesada porque estaba muy alto
y como era muy chiquita no lo podía alcanzar (...).

(7;2)

En tanto, el narrador que relata en tercera persona se vale de un verbo de estado mental para indicar la intención del protagonista de (*querer*) alcanzar *x* (**Ejemplo 95**), o plantea el problema por medio de una pregunta explícita (**Ejemplo 96**).

Ejemplo 95

(...) quería un pastel y encontró uno arriba del mueble (...).

(8;1)

(...) él quería comerlo pero no llegaba (...).

(7;4)

Ejemplo 96

(...) Pero había un problema.¿cómo llegaban? (...).

(7;5)

(...) Lucas piensa ¿mmm cómo lo alcanzamos? (...).

(7;8)

Mientras que en el primer caso del **Ejemplo 96**, el narrador formula el problema como puesta en interrogante, en el segundo cambia de perspectiva, de tercera a primera persona, para explicitar por medio de una pregunta el pensamiento del personaje. El narrador introduce un espacio de habla a partir del que o bien formula su propia incertidumbre, o bien se mete en la conciencia del protagonista para explicitar su pensamiento. En ambas situaciones “puede ser narrador y personaje en una misma –y aparentemente– unívoca enunciación, puede narrar no sólo desde un personaje (aquél a quien delega la focalización) sino metido dentro de un personaje” (Reyes, 1984:230). Este fenómeno discursivo es característico del género literario y se lo conoce como estilo indirecto libre o discurso de la conciencia. Esta operación citativa permite al narrador hablar como si fuera el personaje sin dejar de ser narrador.

El narrador combina, además, ambos recursos lingüísticos, esto es, utiliza un verbo de actitud proposicional (*pensar*) para introducir las palabras del personaje respecto

del conocimiento que tiene de (*saber*) cómo alcanzar la meta (**Ejemplo 97**). En este caso, al igual que en el ejemplo anterior, el narrador activa su capacidad metarrepresentacional de “representar relaciones representacionales como tales relaciones” (Rivière y Núñez, 1998; Rivière y otros, 2000) por medio de este espacio de habla. El narrador se vale de este procedimiento para explicitar en el texto las palabras del personaje acerca de *saber* cómo resolver el problema.

Ejemplo 97

(...) Buscó leche pero el pastel que quería estaba muy arriba: pensaba y pensaba y dijo: ¡Ya sé! (...).

(7;11)

(...) quería alcanzar el pastel y no podía porque estaba alto entonces pensó y pensó y dijo: ¡Ya sé! (...).

(8;1)

Finalmente, a diferencia de lo que ocurre con las narraciones en primera persona, los niños que elicitán textos instruccionales formulan el planteo del problema indicando la falta de certeza de (*no saber*) cómo resolverlo en el marco referencial con que inician sus textualizaciones (**Ejemplo 98**).

Ejemplo 98

Yo estoy mirando un pastel ese pastel es mi favorito.
No sé como alcanzarlo (...).

(7;10)

Con mi perro estábamos mirando un pastel.
No sabíamos como alcanzarlo (...).

(7;2)

5.3.2.2. Las textualizaciones en cuarto año

En este nivel de escolaridad, sólo el 55,56% de los textos presenta planteo del problema. La ausencia de esta categoría se corresponde con la ausencia de focalización de los textos instruccionales, esto es, uso de enunciados condicionales y uso de infinito en primera o tercera persona, respectivamente.

Los textos instruccionales que plantean el problema tanto en primera (**Ejemplo 99**) como en tercera persona (**Ejemplo 100**) presentan verbos de estado mental que indican la actitud del personaje de (*querer*) alcanzar x.

Ejemplo 99

Yo quiero alcanzar el pastel, pero ¡No lo alcanzo! (...).

(10;1)

Yo quiero llegar al pastel pero no puedo (...):

(10;5)

Ejemplo 100

El nene quiere la torta que esta arriba de la alacena pero no llega (...).

(10;3)

El chico se llama Juan y el tiene mucha hambre por eso se quiere comer un pastel que hay arriba de la alacena. Su compañero es un perrito que lo va a ayudar (...).

(8;6)

En ambas situaciones el sujeto plantea el problema como marco de referencia. Por lo general la mayoría indica, en primer término, la intención del personaje de (*querer*) x, para explicitar luego la incertidumbre del protagonista de no llegar o (*no poder*) lograr la meta deseada.

En el caso particular de los textos instruccionales en tercera persona, el niño puede, además de indicar la intención del personaje de (*querer*) *x*, formular una pregunta como puesta en interrogante que luego el texto en su desarrollo se encargará de aclarar.

Ejemplo 101

Santiago y Willy quieren alcanzar el pastel ¿Cómo hacer? (...)

(8;6)

Una minoría que formula textos narrativos indica en primer término la intención volitiva del personaje de (*querer/tratar de*) comer/alcanzar *x*, para luego explicitar con un verbo de pensamiento el proceso cognitivo de (*pensar*) cómo lograrlo, sea en primera (**Ejemplo 102**) como en tercera persona (**Ejemplo 103**).

Ejemplo 102

(...) yo me lo quería comer y mi perro también y me quedé un buen rato pensando (...).

(10;2)

Ejemplo 103

(...) trata de alcanzar el pastel con los elementos que hay en la cocina pensó (...).

(9;8)

El narrador en primera persona puede introducir, además, un espacio de habla para explicitar por medio de una pregunta la incertidumbre de cómo llegar a *x* (**Ejemplo 104**).

Ejemplo 104

(...) había que llegar al pastel, que estaba en la alacena que tenemos arriba de la heladera, pero ¿Cómo llegar a él? (...).

(9;11)

En este caso, la operación citativa enmascara la voz del narrador con la voz del personaje por medio del discurso indirecto libre (Reyes, 1984).

5.3.2.3. Las textualizaciones en sexto año

En este nivel de escolaridad, el 75,51% de los textos presenta planteo del problema. Al igual que lo ocurrido con el resto de los niveles, la ausencia de planteo de la situación problemática se corresponde con los textos instruccionales que no presentan focalización.

El único relato en primera persona muestra cómo el narrador utiliza recursos estilísticos eficaces para plantear la complicación de la acción, esto es, uso del deíctico *allí* para indicar espacialmente el lugar de ubicación de *x*; personificación de *x* (el pastel parece mirar y llamar al personaje); uso de un verbo de estado mental como modo de expresar la intención de (*intentar*) llegar a *x* (**Ejemplo 105**).

Ejemplo 105

(...) y allí estaba, allí
arriba del aparador mirándome, parecía que me
llamaba.
Mientras mi perro lo miraba, yo intentaba llegar a él (...).

(11;10)

En los relatos en tercera persona, el narrador no sólo *imagina* qué *piensa*, qué dice el personaje respecto de *x* sino que, además, por medio de los espacios de habla formula tanto las palabras como los pensamientos del protagonista (**Ejemplo 106**).

Ejemplo 106

(...) el chico se preguntaba cómo llegar a él. Pensó en subirse a la alacena después de un rato dijo que no porque era demasiado alto y peligroso (...).

(11;6)

(...) Pedro tiene hambre hace todo lo posible por alcanzar el pastel. Y Pedro piensa y si me subo a la alacena y después y después a la heladera y lo agarro (...):

(11;9)

En este sentido, al igual que lo ocurrido con los textos narrativos de los niveles inferiores, los sujetos de sexto también se valen de su “mente mentalista” (Rivière y Núñez, 1998) en el momento de plantear el problema. La mayoría recurre a su capacidad representacional recursiva de *suponer/imaginar* que el personaje *piensa*, entonces *inferir* qué *piensa* y expresar este pensamiento en el texto que produce.

El narrador puede, incluso, cambiar de perspectiva, de tercera a primera persona, para formular una pregunta como personaje sin dejar de ser narrador por medio del discurso indirecto libre (**Ejemplo 107**).

Ejemplo 107

(...) Él al principio pensó que era para él, pero ¿Por qué estaría a esa altura? (...).

(11;6)

(...) Entonces se preguntaron ¿Cómo iban a alcanzarlo? (...).

(11;8)

El discurso de la conciencia del personaje se funde con la incertidumbre del propio narrador. El discurso indirecto libre permite que ambas voces se fundan en el texto como interrogante que activará posteriormente la búsqueda de una solución.

Finalmente, los sujetos que elicitán textos instruccionales en primera persona también plantean la situación problemática utilizando el recurso de focalización. En todos los casos, el productor textual se vale de verbos volitivos para explicitar la actitud de (*poder/tratar de*) alcanzar *x* y el estado cognitivo de (*pensar/saber*) cómo lograr esta meta, o bien formula, además, una pregunta que explicita la incertidumbre de cómo resolver el problema (**Ejemplo 108**).

Ejemplo 108

Me encuentro en la cocina con mi perro, tengo mucho hambre
Y pensé si me subo a (...)."

(11;3)

¡Tengo mucha hambre! Ojalá pudiera alcanzar ese rico pastel
que preparó mi mamá. Se ve tan apetitoso ¡¡Tengo hambre!!!
¡Ya sé! (...).

(11;11)

Estaba tratando de ingeniármela para robar el pastel
y me pregunto:¿Cómo puedo llegar hasta el pastel? (...).

(11;10)

Como puede observarse, los tres casos del **Ejemplo 108** muestran diferentes modos de explicitar la situación problemática. El productor textual, en el primero, se sitúa en el *aquí* y *ahora* de la fotografía para luego pasar a un pretérito que anticipa, por medio de un verbo de pensamiento, una posible resolución. En el segundo, formula el contenido de la conciencia como monólogo interior desplegado; en este caso cambia de temporalidad, de presente a futuro condicional, para expresar un deseo que por el

momento no es real, para luego retomar el presente que permite explicitar la certeza de (*saber*) cómo resolver el problema. Por último, en el tercero introduce un espacio de habla para referir directamente su propia incertidumbre.

5.3.2.4. Las textualizaciones en octavo año

Finalmente, en el 93,65% de los textos de octavo año se plantea el problema.

En el caso de los relatos, la mayoría no sólo plantea el problema por medio de un verbo de estado mental para indicar la actitud de (*querer*) alcanzar x sino que, además, el narrador introduce un espacio de habla a partir del que formula una pregunta que explicita la incertidumbre acerca cómo hacer para lograr x , sea en primera (**Ejemplo 109**) como en tercera persona (**Ejemplo 110**).

Ejemplo 109

(...) Está muy alto, no llego, está arriba de la alacena y quiero agarrarlo, ¿Cómo hago? (...).

(13;3)

Qué hambre que tengo, huy mira “Piki” (perro pirata), qué linda torta, pero no llego!. ¿Cómo haré para llegar?. Ya sé (...).

(13;11)

Ejemplo 110

(...) Entonces el chico pensó y se preguntó ¿Cómo puedo agarrarlo?. Y Al rato dijo iré en busca de una silla (...).

(13;4)

(...) Joaquín quería el pastel entonces pensó ¿cómo puedo hacer para agarrarlo? (...)

(13;11)

Como puede observarse en el **Ejemplo 110** el narrador cambia de perspectiva, de tercera a primera persona, se mete en la conciencia del personaje para que sea éste quien encuentre una solución. Independientemente del punto de vista enunciativo la pregunta tiene el valor de hacer consciente las acciones a llevar a cabo en otro momento como plan de acción o procedimiento, esto es, vincular lenguaje y praxis (Silvestri, 1995).

El narrador incluso analiza la situación problemática, evalúa las posibles acciones a llevar a cabo, las ventajas y desventajas del futuro accionar antes de introducir en un espacio de habla la incertidumbre de cómo resolver el problema tanto en primera (**Ejemplo 111**) como en tercera persona (**Ejemplo 112**).

Ejemplo 111

(...) Queremos comer el pastel que está arriba de la alacena. Es muy difícil poder agarrarlo porque está demasiado alto.

Me puse a pensar cómo podía hacer para llegar hasta arriba, y en un instante se me ocurrió pararme en una silla, pero era demasiado bajo para llegar, de pronto dije: -¿Cómo la voy a bajar sin que se me caiga y sin caerme yo? (...).

(13;10)

(...) Horas llevamos frente a él pensando la manera de alcanzarlo.

Tambor, mi perro, no es de mucha ayuda, ya que él no puede decirme lo que piensa. Pero más que sus ideas me brinda algo mejor su compañía ya que los demás niños no quieren estar conmigo. El reloj corre y seguimos frente al pastel. Podría subir por los estante, pero sé que no está bien, que podría lastimarme.

¡Se me ocurrió una idea!. ¿Por qué no le pido a ayuda a mi papá? (...).

(14;5)

Ejemplo 112

(...) vió que su madre había dejado un pastel de manzanas, ¡Caramba! cuando se dio cuenta estaba muy lejos de él, no sabía cómo alcanzarlo.

Entonces pensó...”¡la escalera!”. Al instante se dio cuenta que el padre la había llevado para su trabajo. Se quedó ahí un largo rato mirando el pastel y pensando -¡qué hambre tengo! ¿Cómo lo alcanzaré? (...).

(13;6)

(...) de pronto vió el pastel que tanto quería, pero estaba muy alto pensó en ir a buscar una escalera, pero era muy pesada no la podía levantar. Pensó en un palo pero tampoco, la torta se iba a caer y a romper ¿cómo puedo hacer? (...)

(13;9)

Los **Ejemplos 113 y 114** muestran diferentes proposiciones en las que el narrador hace saber la intención del personaje de preparar un plan, en primera o tercera persona, respectivamente.

Ejemplo 113

(...) Después de jugar con mis amiguitos de jardín y mi perro, cuando entré a la cocina algo me sorprendió, la riquísima tarta de manzana arriba de la heladera.

Estofy, mi perra, quedó a mi lado, mientras yo estaba preparando una hazaña para poder comerme con ansias ese pastel (...).

(13;7)

(...) Estoy viendo el pastel que mi mamá preparó hace unas horas y no sé por qué lo dejó ahí arriba, seguro que es para que me lo coma que mala ¿no? me siento mal me duele un montón la panza y me hace mucho ruido y mi perro también se siente mal su panza hace un ruido terrible. No sé qué hacer y mi mamá no llega, debe estar riquísimo ese pastel me lo quiero comer ya, mi perro lo mira con una cara pobrecito. Bueno me parece que ingeniarme algo para poder a alcanzarlo (...).

(13;10)

(...) No sé como lo voy agarrar, me tengo que ingeniar algún plan para poder alcanzarlo. A ver....ya sé! (...).

(13;3)

Me encuentro en la cocina junto con mi perro Bobby dispuesto a saborear el exquisito pastel que ha preparado mamá. Es una operación muy difícil pero lo voy a lograr gracias a mi ingenioso cerebro (...).

(13;10)

Ejemplo 114

(...) Van a la cocina y descubren un pastel de manzana, ¡era su preferido!, pero había un pequeño problema su mamá se lo había escondido y estaba muy alto que no llegaba. –Ingeniemos un plan– dijo Lucas

(13;4)

(...) Al llegar a la cocina, al ver inalcanzable ese pastel jugoso, se puso a pensar detenidamente cómo alcanzarlo. Después de pasar minutos pensando (que para él fueron varias horas) ideó un plan muy sofisticado para su edad (...).

(14;2)

(...) El pequeño era muy pícaro y curioso así que enseguida avistó el delicioso manjar preparado por su madre, era muy alto para él así que esto se había transformado en una misión para el pequeño y su fiel compañero (...).

(14;1)

En ambas situaciones el texto muestra las operaciones metacognitivas llevadas a cabo por el narrador. En tanto algunos explicitan la actividad de resolución de un problema como “operación difícil” que requiere “ingenio”, “ideas” e incluso señalan que resolver el problema puede transformarse en una “misión a emprender” o en una “hazaña”, otros expresan el conocimiento que tienen sobre el conocimiento que atribuyen al personaje. El narrador, en este último caso, presenta la situación problemática, evalúa los riesgos y consecuencias del futuro accionar, para luego planificar los posibles pasos a seguir en pos de la resolución certera del problema (Flavell, 1983; Brown, 1987; García Madruga, Lacasa, y Herranz, 1999).

En los textos instruccionales en primera persona no sólo se focaliza el problema como información que anticipa de qué/quién se va a tratar (**Ejemplo 115**) sino que, además, se formula a partir de una pregunta la propia incertidumbre de cómo resolverlo (**Ejemplo 116**).

Ejemplo 115

El pastel se encuentra arriba de la alacena a 3,5 metros del suelo. Yo mido 1 metro y pienso realizar el siguiente procedimiento (...).

(13;9)

Lo que yo haría para alcanzar el pastel que miro con tanto deseo sería: (...).

(14)

Ejemplo 116

Estoy aquí en la cocina con mi perro tratando de alcanzar ese hermoso y riquísimo pastel que se encuentra encima de la alacena.

¿Qué puedo hacer para alcanzar ese pastel? (...).

(13;3)

Estoy mirando un pastel, lástima que no llego, ¿cómo puedo atrapar ese pastel? (...).

(13;5)

5.3.2.5. Discusión preliminar

Como se señaló al comienzo de la sección, el 82,03% de los niños plantea el problema en sus textualizaciones. La mayoría aborda la situación problemática como puesta en intriga o como puesta en interrogante que el texto narrativo o instruccional en su desarrollo se ocupará de resolver.

El análisis de las textualizaciones permitió encontrar patrones discursivos comunes del tipo:

- a) uso de verbos de estado mental para indicar la actitud volitiva de X de (*querer/tratar de*) alcanzar x ;
- b) uso de espacios de habla para introducir una pregunta que explicita la incertidumbre de X y/o del propio productor textual respecto de cómo hacer para alcanzar x ;
- c) uso de ambos procedimientos, esto es, uso de un verbo de pensamiento que indica el proceso cognitivo de (*pensar/saber*) cómo resolver el problema y uso de un espacio de habla para introducir las palabras del personaje que explicita este conocimiento.

Sin embargo, a pesar de que la casi totalidad de los niños utilizó similares ocurrencias discursivas para plantear el problema, el análisis de los textos permitió encontrar comportamientos diferentes entre los niveles inferiores y mayores de escolaridad.

En los niveles inferiores, con excepción de los más pequeños que, en su mayoría, no utilizan ninguno de los recursos lingüísticos mencionados si narran en primera persona, el resto indica la actitud de X de (*querer*) alcanzar x , o bien introduce un espacio de habla para formular la incertidumbre de X como puesta en interrogante. Una minoría, además, combina ambos procedimientos: introduce a partir de un verbo de pensamiento la pregunta que luego el texto se encargará de aclarar. Esta tendencia aumenta en cuarto año con independencia del punto de vista que se tenga que adoptar para la formulación del relato. En tanto, los textos instruccionales muestran diferencias: los niños de segundo año expresan la incertidumbre de (*no saber*) cómo acceder a x , mientras que los de cuarto, a pesar de la intención explícita de (*querer*) alcanzar x , formulan en el texto la falta de certeza de (*no poder*) lograrlo, ya sea en

primera o como en tercera persona. En ambos casos, los niños infieren que el problema es dificultoso de resolver dada las características físicas y cognitivas del personaje: baja estatura y corta edad. Mientras que los de segundo vinculan la dificultad a la falta de conocimiento en correspondencia con la edad que atribuyen al personaje, los de cuarto hacen lo propio pero en relación a las limitaciones físicas que perciben en la imagen.

En los niveles mayores, por otra parte, los niños muestran el conocimiento seguro que tienen de (*pensar/saber*) cómo alcanzar la meta, esto es, evalúan la situación y plantean el problema por medio de un verbo de pensamiento y un espacio de habla que permite expresar las palabras del personaje respecto de (*saber*) cómo resolverlo, incluso muestran cuáles son las estrategias que van a utilizar. Según Brown (1987), es imprescindible algún tipo de conciencia o conocimiento tanto del propio funcionamiento cognitivo como del ajeno para solucionar de modo efectivo un problema como el que la tarea propone. El lenguaje egocéntrico como “diálogo consigo mismo” es prueba de ese proceso cognitivo (Vygotsky, 1979; Luria, 1980; Vygotsky y Luria, 2007).

5.3.3. Clases textuales y resolución del problema

“El campo de la resolución de problemas pone de manifiesto, en su complejidad, las características y limitaciones cognitivas de la especie humana. A lo largo de la historia las mujeres y los hombres han tenido que encontrar soluciones a diferentes problemas que se les han planteado, mostrando notable capacidad e inventiva. No es de extrañar, pues, que el ser humano haya sido caracterizado como un activo y, a veces, creativo solucionador de problemas” (García Madruga, Lacasa y Herranz, 1999:183).

Se dice que existe un problema siempre que se *quiere* conseguir algo y no se *sabe* cómo hacer, esto es, se tiene una meta más o menos clara y no existe un camino inmediato y directo de alcanzarla. La solución de un problema empieza necesariamente por su identificación.

“Hace falta primero comprender el problema: cuál es la situación inicial, cuál es la situación final que produzca la solución del problema. Una vez comprendido el problema es necesario a partir de la situación inicial construir una representación adecuada que conduzca a la consecución de la meta” (Ballesteros Jiménez, 1994).

Es habitual que tanto niños como adultos que se enfrentan a un nuevo problema se sirvan de su experiencia anterior con asuntos análogos para comprender mejor y resolver más fácilmente la situación problemática en curso. En este sentido, tanto niños como adultos disponen, además, de ciertos tipos de patrones globales que suelen almacenarse en la memoria: los marcos y esquemas generales para tipos de problemas.

Los marcos hacen mención a unidades de conocimiento organizadas alrededor de un determinado concepto, pero a diferencia de un grupo de asociaciones, estas unidades contienen información esencial, típica y posible asociada a ese concepto (van Dijk, 1997). En tanto los esquemas (Bartlett, 1932) “son patrones globales de acontecimientos y de estados integrados en secuencias vinculadas por relaciones de causalidad y proximidad temporal (...) A diferencia de los marcos, los esquemas siempre se organizan en una progresión temporal, y, por este motivo, permiten que puedan realizarse hipótesis sobre lo que se hará o se mencionará a continuación en el mundo textual que se está procesando” (De Beaugrande y Dressler, 1997:143).

Como se mencionó a lo largo de la tesis, para resolver discursivamente la tarea que se propone, entre otras operaciones cognitivas, el niño tiene que activar ambos patrones de conocimiento: por un lado, el conocimiento enactivo (Bruner, 1980, 1984) como marco que le permita inferir qué/cómo hace el personaje para alcanzar una meta que se encuentra en un plano superior a sus posibilidades físicas y, por el otro, el conocimiento sobre esquemas textuales prototípicos como medios que organizan la acción mental y que guían y restringen la producción escrita según la clase de texto de que se trate (Mandler y Johnson, 1977; Fleisher-Feldman, 1991; Heinemann y Viehweger, 1991; Adam, 1992; Kintsch, 1996; van Dijk y Kintsch, 1983).

La resolución de problemas requiere, entonces, tanto del conocimiento específico como de procesos de distintos niveles de generalidad (Siegler, 1978). Los conocimientos que el niño adquiere con la experiencia son muy necesarios para que la capacidad resolutoria vaya ganando en eficiencia. Ellis y Siegler (1994) han destacado el papel de las capacidades representativas, estratégicas y de autorregulación en la resolución de problemas. Las representaciones mentales son el material sobre el que actúan los procesos cognitivos y, por lo tanto, sobre el que se hace la elección estratégica. En tanto la autorregulación permite un ajuste adecuado de la conducta a la situación de resolución.

En resumen, un problema es una situación que reúne características particulares: una meta, un obstáculo que dificulte su logro, varias posibilidades de acción o reconocimiento del problema. Cuando un sujeto aborda un problema se implica en un proceso de resolución que requiere operar desde el estado inicial utilizando los recursos disponibles a su alcance (conocimientos, habilidades, marcos, esquemas, instrumentos) para producir el resultado deseado (Ballesteros Jiménez, 1994; García Madruga, Lacasa y Herranz, 1999). Estas operaciones para la búsqueda de la solución son estrategias o modos de resolución que implican, además, una habilidad general que subyace a la resolución de cualquier tipo de problema, la capacidad inferencial. Esta capacidad implica con frecuencia dar sentido a los conocimientos que ya tiene el sujeto para ir más allá de los datos disponibles y generar un nuevo conocimiento.

Como se anticipó en la sección 5.1. resolver el problema que la fotografía y la consigna en su conjunto plantean, implicó, entre otras operaciones cognitivas, inferir al menos dos clases de metas (van Dijk y Kintsch, 1983), una “superordinada” que motiva la acción intencional del personaje por alcanzar x , y otra “subordinada” como acción o plan de acción que especifica cómo se logra esa acción. De modo que los niños pueden inferir el interés del personaje por alcanzar x como el estado de meta inicial: el interés por x es la causa por la que el protagonista tiene el deseo/la intención de acceder a x ; la ubicación de x es el obstáculo a resolver; el deseo/la intención de lograr la meta produce acciones que, a su vez, causan resultados. Sin

embargo, no todas las acciones son intencionales, “los deseos se cumplen con tal que se logre el resultado, no importa cómo, pero las intenciones se llevan a cabo sólo si la propia intención causa la acción que logra el resultado (...). Es decir, en el caso de la intención, yo mismo produzco el resultado, yo lo causo” (Astington, 1998:120-121).

En este sentido, los niños pueden inferir que el personaje o bien “desea alcanzar x pero como es pequeño, de baja estatura queda a la espera de que alguien se lo alcance y así cumplir su deseo”, o bien “tiene la intención de hacerse con x y a pesar de ser pequeño, de baja estatura *trata de* alcanzarlo/*piensa* cómo lograr acceder a x ”. En este último caso, el sujeto puede *inferir*, además, que el protagonista: a) lleva a cabo acciones consecutivas al logro de la meta, o b) planifica acciones posibles/futuras. Desde esta perspectiva “utilizamos la noción de intención de dos maneras distintas pero relacionadas. La usamos para hacer referencia a la *acción planeada futura* y para denotar la *acción intencional*, por contraste con la conducta accidental” (Astington, 1998:117).

En otras palabras, el niño puede inferir: a) qué hace el personaje para alcanzar x como acciones intencionales consecutivas al logro de la meta, o b) cómo el protagonista proyecta una determinada actividad orientada a alcanzar la meta que se propone. Desde este último punto de vista la planificación incluye una representación de la estructura espacial y causal de determinados sucesos: “las conductas de planificación constituyen una parte importante de la actividad del sujeto orientada a la resolución de problemas” (García Madruga, Lacasa y Herranz, 1999).

Por otra parte, como se señaló al comienzo del capítulo, los sujetos no sólo tuvieron que inferir un problema sino que, además, tuvieron que formular en un texto escrito su resolución. Los sujetos tuvieron que *inferir* e interpretar la información del *input* (fotografía-consigna escrita) para determinar el espacio del problema (García Madruga, Lacasa y Herranz, 1999) entendido como la representación que el sujeto construye de la cuestión con el fin resolverlo, en este caso, discursivamente. Resolver la tarea discursiva implicó: a) representar mentalmente “un modelo de situación referencial” (van Dijk y Kintsch, 1983) a partir del *input*, y b) transformar esa

representación mental en material lingüístico por medio de una clase de texto que resultara efectiva para responder a la consigna.

El análisis general de las textualizaciones permitió comprobar que, a excepción de los textos descriptivos (0,98%), en el resto de las producciones (99,02%) se resuelve el problema inferido.

Tabla 10

Distribución de los textos según presencia o ausencia de resolución del problema sin discriminar clase de texto ni tipo de consigna (%)

Año/EGB	Presencia resolución del problema		Ausencia resolución del problema		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
2°	49	100	-	-	49	100
4°	45	100	-	-	45	100
6°	48	97,96	1	2,04	49	100
8°	62	98,41	1	1,59	63	100
Total	204	99,02	2	0,98	206	100

Era de esperar que el texto descriptivo no presente resolución del problema ya que su propósito es dar cuenta de forma organizada y exhaustiva de las características del mundo natural y social en el que vivimos (Adam, 1992). A continuación se presentan los dos únicos textos descriptivos formulados por los niños mayores.

Ejemplo 117

Aquí, en esta foto veo que, en una cocina hay un chico gordito con una remera rayada y un gorrito simpático blanco, con manchas negras. Ellos están mirando hacia arriba, en donde hay un pastel riquísimo, como sabemos, planean agarrarlo y comerlo. Ahora, vamos a la parte de los detalles. Allí, se ve una ventana con cortinas en el cual hay macetas con flores iluminadas por el sol. También hay una heladera con freezer y muchos cajones con manijas doradas. Y por último, en

una mesada hay, tarros de comida, una botella de jugo y un vaso lleno de jugo.

(11;6)

Ejemplo 118

En la imagen, vemos a dos personajes un niño y un perro. El niño es de altura chica, gordito, con brazos y piernas pequeñas, el pantalón que es un short que lo usa grande. El perro es de altura alto, grande, gordito, partas cortas, orejas levantadas y con la nariz puntuda. Los dos personajes se encuentran en la cocina que están viendo un pastel, mientras piensa como podría alcanzar el pastel porque esta arriba de la alacena y no puede alcanzarlo.

(13;8)

Ahora bien, el análisis de los textos que presentan resolución del problema permitió comprobar que la mayoría de los niños atribuye intencionalidad al personaje. En líneas generales, el logro de la meta se resuelve o por acciones llevadas a cabo por el protagonista, o por acciones posibles planificadas como plan de acción autorregulador. En todos los casos, los textos muestran qué/cómo hace el personaje para alcanzar la meta según sea:

- A. Resolución a partir de acciones, esto es, qué hace/hizo el personaje para alcanzar x (**Ejemplo 119**).
- B. Resolución a partir de planificar acciones posibles/futuras, esto es, qué/cómo haría/hará el personaje para alcanzar x (**Ejemplo 120**).

Ejemplo 119

(...) Buscó una escalera y subió, pudo agarrar el pastel!. Pudo comer tranquilo. FIN.

(7;11)

Ejemplo 120

(...) Había visto varias formas que yo había pensado para tratar de buscar la más fácil. Una de las maneras más eficaz era: Abrir la heladera y trepar por manija de la puerta de la heladera y después lo demás era fácil, pararme en el techo de la heladera y agarrarlo. Pero después que no iba poder bajar, entonces ingenié una mejor idea: abro el cajón que esta a mi derecha y el otro lo pongo de forma que concuerde con el otro en forma de escalera. Luego camino por la mesada, después subo al techo de la heladera (que con mi estatura es fácil) y lo agarro. Para bajar pensé dejar el pastel en el techo de la heladera y yo bajar hasta la mesada, luego lo agarro con las dos manos y lo dejo en la mesada y bajo por la escalera que había hecho con los cajones, agarro el pastel y.....Listo!!!!!!.

(11;10)

Tabla 11

Modos de resolución del problema según nivel de escolaridad sin discriminar clase de texto ni tipo de consigna (%)

Año/EGB	A		B		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
2°	41	83,68	08	16,32	49	100
4°	14	31,11	31	68,89	45	100
6°	22	45,83	26	54,17	48	100
8°	31	50	31	50	62	100
Total	108	52,94	92	47,06	204	100

Tabla 12

Distribución de los textos por nivel de escolaridad sin discriminación de tipo de consigna (%)

Año/EGB	Textos Narrativos		Textos explicativos		Instruccionales		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
2°	45	91,84	0	-	04	8,16	49	100
4°	14	31,11	0	-	31	68,89	45	100
6°	25	52,08	0	-	23	47,92	48	100
8°	39	62,90	4	6,46	19	30,64	62	100
Total	123	60,30	4	1,96	77	37,74	204	100

En líneas generales, los resultados de ambas tablas muestran una correspondencia significativa ($p < 0.0001$) entre la clase textual y el modo de resolución del problema. El conocimiento sobre esquemas textuales prototípicos sirve de modelo mental (Fleisher-Feldman, 1991) que orienta y guía la resolución discursiva de la situación problemática.

Por otra parte, el análisis de los textos permitió encontrar, al igual que en las secciones anteriores, comportamientos diferenciados según:

- a) Nivel escolar
- b) Tipo de consigna
- c) Clase de texto

5.3.3.1. Las textualizaciones en segundo año

En este nivel de escolaridad la casi totalidad de los niños (83,68%) relata las acciones que lleva a cabo el personaje para alcanzar x . Sólo una minoría poco significativa (16,32%), que formula textos instruccionales en primera persona y que incrusta una

secuencia instruccional en el marco textual narrativo, indica posibles acciones por realizar a modo de plan o procedimiento.

En general, todos los niños de segundo año muestran el conocimiento que poseen de determinadas situaciones convencionales, esto es, para alcanzar un objeto que está ubicado en un plano superior a las posibilidades físicas hay que pararse en puntas de pie y estirar los brazos; en el caso de que el objetivo esté situado a más altura hay que contar con elementos que permitan subir, trepar para acceder a éste o solicitar ayuda. Este conocimiento enactivo (Bruner, 1980; 1984) se explicita en la resolución narrativa del problema, sea en primera (**Ejemplo 119**) como en tercera persona (**Ejemplo 120**).

Ejemplo 119

(...) Yo me subí a la mesada después me subí a la heladera lo alcancé y me lo comí.

(7;4)

(...) Yo agarré una silla lo bajé con cuidado lo puse en la mesa, como la mesa era muy chiquita y se lo comió mi perro Manchitas.

(7;3)

(...) Yo me subí a la silla y me subí a la mesada y comimos todos juntos yo y mi perro.

(7;11)

(...) me subí al mármol y el perro estaba al lado mío y cuando yo saqué el pastel se me cayó y el perro se lo comió.

(7;2)

Ejemplo 120

(...) agarró una escalera agarró el pastel y se lo comió.
The end. FIN.

(8;1)

(...) entonces trajo una soga de saltar y comió. FIN.

(8;1)

(...) Fueron a buscar una escalera para subirse.
 Cuando se subió la agarró y el nene y el perro se la
 comieron muy tranquilos. Fin.

(7;9)

(...) Entonces Felipe agarró una escalera y alcanzó el
 pastel y se lo comieron. FIN.

(8;1)

En el **Ejemplo 119** el narrador sitúa el espacio mesada, presente en la escena fotográfica, como el que posibilita llegar a *x*. Algunos pocos señalan el uso de una silla no presente en la imagen, como mueble disponible en toda cocina, que puede usarse para subir a un plano más elevado. Finalmente, la casi totalidad incluye al perro como personaje secundario que comparte con el protagonista el pastel, mientras que en el **Ejemplo 120** el narrador que relata como testigo recurre, por lo general, a elementos no representados en la fotografía. De la variedad de objetos no presentes en la escena fotográfica, la escalera es el más utilizado. A diferencia de las narraciones en primera persona las formuladas en tercera presentan coda final.

Si bien en todos los casos el problema se resuelve con éxito, una minoría poco significativa presenta en el desenlace de la resolución al adulto, como personaje secundario que sorprende al protagonista en su accionar y lo sanciona con un reto o una penitencia para luego, en algunos casos, perdonarlo o dar una lección ejemplificadora.

Ejemplo 121

(...) Me subí a la mesada lo subí a Pacho y Pacho con
 la pata lo sacó y lo repartimos cuando vino mamá y
 vió el desorden nos retó.

(7;6)

(...) Yo me trepé a la mesada, como no alcanzaba me
 trepé a la heladera y por fin llego a la alacena para

comer pero justo llegó mi mamá y me puso en penitencia pero me perdonó. Por fin pude comer un pedazo de pastel.

(7;9)

Ejemplo 122

(...) Al nene se le ocurrió subirse a los muebles. Primero subió a la cocina después a la heladera cuando lo iba a agarrar llegó el papá cuando lo vio lo retó y le dijo que no se suba a los muebles sino que pida y así nunca más hizo eso. FIN.

(8;1)

En tanto, el narrador que relata en tercera persona no sólo narra las acciones que lleva a cabo el personaje sino que, además, introduce un espacio de habla para formular las palabras del propio personaje acerca del conocimiento que éste tiene de (*saber*) cómo hacer para alcanzar *x*. El narrador, en este caso, incrusta una secuencia instruccional en el marco textual de la complicación narrativa.

Ejemplo 123

(...) y dijo: traeré una silla y me subiré a la mesada y agarraré el pastel y así pudo comer el pastel. FIN.

(8;1)

(...) y dijo: ya sé agarraré una escalera y me subiré. Por fin ahora sí pude agarrar el pastel. FIN.

(8;1)

(...) Después dijo: ¡Ya sé! ¡me subiré a una escalera! Gritó Martín y lo alcanzó!. FIN.

(7;5)

Desde el punto de vista cognitivo, el narrador *infiere* que el personaje *está pensando* cómo resolver el problema, entonces le cede la palabra para que sea el propio personaje quien dice (*saber* [*x*]). El narrador retoma luego la perspectiva inicial como testigo y continua el desenlace del relato. El discurso instruccional, como discurso autorregulador, se incrusta como secuencia secundaria (Adam, 1992) en el marco textual narrativo: las palabras explicitan el contenido proposicional de ese *saber*. En este sentido, el marco textual narrativo es la secuencia envolvente (Adam, 1992) de la secuencia instruccional incrustada.

Finalmente, la resolución instruccional del problema, se explicita también como habla egocéntrica desplegada en monólogo escrito (Vygotsky, 1979; Luria, 1980) ya sea para planificar acciones a partir del uso de una perífrasis verbal del tipo *< poder + infinitivo >* o del uso de un enunciado condicional.

Ejemplo 124

(...) ya sé se me ocurrió puedo poner una silla
subo a la mesada estiro el brazo y puedo alcanzar
el pastel. Bajo a la mesada y voy a la silla y le doy
un poco a mi perro y lo demás me lo como yo.

(7;10)

Yo me subiría a la mesada después
a la heladera y por último a la alacena y
alcanzo el pastel y me bajo con la escalera
de mi papá.

(7;4)

5.3.3.2. Las textualizaciones en cuarto año

En este nivel de escolaridad la mayoría (68,89%) planifica acciones posibles/futuras como modo instruccional de resolver el problema. Sólo una minoría (31,11%) relata las acciones consecutivas al logro de una meta como resolución narrativa.

En general, los niños de cuarto año no sólo muestran el conocimiento que tienen acerca de *saber* qué acciones se llevaron a cabo para alcanzar *x* (Ejemplos 124 y 125) sino que, además, *saben* planificar los pasos a seguir como un hacer autorregulador (Ejemplos 126 y 127).

Ejemplo 124

(...) Se subió a la mesada, no llegó y se subió a la heladera y se lo comió sin respirar.

(10)

(...) Después de un rato empezó a juntar sillas plásticas y llamó a su hermano mayor y así lo pudo alcanzar aunque lo tuvo que compartir.

(9;7)

Ejemplo 125

(...) Primero pensé en trepar pero no llegué y entonces se escuchó el ruido del auto de mi mamá y me tuve que ir corriendo a mi pieza y seguir haciendo la tarea.
Mi perro y yo nos quedamos tristes y finalmente lo comimos al almuerzo.

(10;2)

(...) Pensamos un rato, hasta que se nos prendió la lamparita (es decir tenía una idea).
Agarré una silla le puse almohadones y llegué a la alacena pero ya era muy tarde mamá venía en camino. Tuve que dejar todo en su lugar, pero no me arrepiento fue una gran aventura.

(9;11)

Ejemplo 126

Yo me subiría a la heladera con una silla, abriría el refrigerador, pondría el pie allí, agarraría el pastel y bajaría a la silla y ya podría disfrutar el pastel.

(10;2)

Yo iría hacia la derecha hasta llegar a los tres cajoncitos, me subiría por las manijitas como si fuera una escalerita y me pararía en la mesada donde está apoyada la leche, caminaría hacia la heladera y me subiría arriba de la heladera y agarraría el pastel. Me iría hacia abajo igual como subí.

(9;6)

Ejemplo 127

1° Para agarrar el pastel, se corre unos pasos a la izquierda, se trepa a la mesada, luego a la heladera y el pastel es de él.

2° Otra posibilidad es ir al patio, romper la ventana desatar la cortina balancearse hasta la heladera.

3° Abrir la heladera y el freezer y trepar.

4° Atar la cola al perro balanceo y que tire el pastel.

(9;7)

Primero se sube a un banquito después se sube a otro banquito se sube a la alacena se sube a la heladera y llega al pastel.

(9;5)

(...) Una de las cosas que podría hacer para alcanzar la torta es: traer un banco del living, y ponerlo enfrente de la mesada. Luego subirse a ella después tendría que abrir el freezer y subirse a él, abrir la alacena subirse a ella y agarrar la torta y bajarse por donde subió.

(9;7)

En el primer caso (**Ejemplos 124 y 125**), sólo los enunciados en primera persona presentan verbos de pensamiento para indicar el proceso cognitivo de (*pensar*) qué hacer (**Ejemplo 125**). En el segundo (**Ejemplos 126 y 127**), mientras el uso del condicional resulta efectivo como guía autorreguladora de las acciones posibles a llevar a cabo como plan o procedimiento (**Ejemplo 126**), el uso del infinitivo y/o imperativo como secuencia de órdenes separadas por elementos léxicos o gráficos resulta, además, muy ilustrativo para indicar acciones prescriptivas (**Ejemplo 127**).

Desde la perspectiva del contenido semántico de los enunciados se observan diferencias según el punto de vista adoptado, primera o tercera persona. Si se formula en primera, el problema no siempre se resuelve con éxito. La figura del adulto crea las condiciones suficientes pero no necesarias para que el protagonista pueda llevar a cabo las acciones consecutivas al logro de x . Si bien el personaje intenta llegar a la meta, desiste de su accionar y espera que sea el adulto quien le alcance x . El problema, no obstante, no es percibido como fracaso sino como “una aventura”. Los elementos que se utilizan, con excepción de la silla, están representados en la fotografía. Mientras que si se formula en tercera persona, el problema se resuelve sin ayuda y con éxito. Los instrumentos utilizados varían entre el uso de objetos presentes y el uso de elementos que no figuran en la escena.

5.3.3.3. Las textualizaciones en sexto año

En este nivel de escolaridad, los sujetos narran acciones consecutivas al logro de una meta (45,83%) y anticipan acciones como plan o procedimiento posible a llevar a cabo (54,17%) en proporciones casi iguales.

En el primer caso, el narrador se ocupa de contar como testigo los intentos fallidos del personaje hasta que éste “tiene una idea”, la ejecuta y alcanza con éxito la meta.

Ejemplo 128

(...) Francisco hizo de todo para alcanzarlo se subió a la mesada, a la silla, a una escalera y hasta trató de saltar alto,

pero nada resultó, pronto tuvo una idea, abrió la heladera y fue sacando los estantes hasta formar una escalera, así se subió y cuando llegó no tardó en agarrar el pastel. Cuando bajó acomodó todo y compartió el pastel con su perro Pancho.

(11;9)

Se ocupa también de narrar cómo el personaje desiste de su accionar y espera que el adulto le alcance x (Ejemplos 129 y 130).

Ejemplo 129

(...) me subí a una silla, y no lo alcancé, me subí arriba de la mesa y¡ay! casi lo alcanzo, pero me asusté cuando mi perro empezó a ladrar. Mmmmm, ya lo estaba saboreando. Luego llegó mi mamá y me lo dio ¡Qué rico!.

(11;10)

Ejemplo 130

(...) Joaquín se subió a la alacena pero igual no llegaba. Después de un rato bien largo llegó su madre y ella bajó el pastel. Finalmente él y su perro se comieron todo el pastel.

(12;2)

El accionar del protagonista puede, además, provocar la reacción negativa del adulto, incluso una lección ejemplificadora si la resolución narrativa se formula en tercera persona.

Ejemplo 131

(...) En un intento desesperado le tira con la gomera pero se da cuenta de que si se caía se perdería. Entonces se sube a una silla y logra agarrarlo, lo pone sobre la mesa y, se preparan, las máquinas están a punto de largar, y largan. Pablo empieza a comer junto al perro y de repente llega la mamá pega un grito que se escucha a dos kilómetros a la redonda. Desde entonces como castigo él no podrá comer más pasteles en toda su vida.

(12;2)

(...) Tim trataba de subirse a la mesada. Aristóteles rasguñaba las puertas. El pequeño diablillo consiguió subirse a la mesada, parándose en una silla. Al subirse sin querer tumbó y rompió una botella. Susana fue corriendo a la cocina y vió a Tim sobre la mesada. Pobre de Tim, esa noche tuvo que quedarse sin postre e ir a acostarse temprano. El pequeñín no volvió a cometer este error y aprendió a tener paciencia. ¡FIN!.

(11;5)

(...) Buscó una escalera la apoyo contra la alacena y subió. Pero cuando alcanza el pastel, la escalera se estaba cayendo y él se cae con el pastel. Y cuando la mamá llega ve que se había lastimado, había roto la escalera, que había roto una silla y que se le había caído el pastel en su cara. La mamá lo castigó y Tomás aprendió su lección.

(11;8)

El narrador que relata como testigo introduce también un espacio de habla para explicitar en palabras del personaje el plan de acción a llevar a cabo como secuencia instruccional incrustada en el marco de resolución narrativo. En este caso, el problema no siempre se resuelve con éxito.

Ejemplo 132

(...) dijo me voy a subir a la mesada de la mesada a la heladera y de ahí lo agarro. Tomás lo agarra y como comió un pedazo grande y la madre lo retó porque era para la noche. Aparte cuando quiso bajar se cayó y se lastimó y se rompió un pedazo de pastel-

(11;9)

(...) dijo y si me subo a la alacena y después a la heladera y lo agarro. Y Pedro lo hace y al fin lo consigue y él y su perro se van comiendo el pastel.

(11;9)

En tanto, el niño que formula un enunciado condicional como modo de autorregular las posibles acciones a llevar a cabo tiene en cuenta, además, los riesgos y las consecuencias del posible/futuro accionar. En todos los casos, las acciones son planificadas con precaución y cuidado.

Ejemplo 133

(...) me subiría a un banquito chiquito y me subiría a la mesada después agarraría el banquito y lo subiría arriba de la mesada me pararía en él y luego me trepo a la heladera con cuidado para no caerme.

(11;5)

(...) me voy a subir en la mesada, luego en la heladera y por último tomaré el pastel y me lo comeré con ayuda de mi perro pero tengo que tener cuidado de no hacer ningún ruido para que mi madre no se dé cuenta.

(12;2)

(...) me subiría a la mesada, luego me colgaría de la manija de la heladera, estiraría la mano y agarraría el postre. Después me bajaría de la misma manera,

pero sin el pastel, porque me lo comería allá arriba para que no se me caiga.

(11;10)

(...) lo que haría es subirme a la mesada, luego a la heladera, con mucho cuidado para no romper nada, agarrar el pastel con precaución y bajarlo paso a paso y una vez seguro comerlo.

(11;11)

Desde el punto de vista del contenido semántico no se observan diferencias en la resolución de la complicación según los relatos se formulen en primera o tercera persona. En la mayoría de los casos el desenlace no siempre es exitoso. El personaje puede intentar alcanzar la meta, resolver con éxito el problema o desistir y pedir ayuda. Su accionar puede también provocar el enojo del adulto. Sin embargo, al igual que lo ocurrido con el resto de la muestra, la perspectiva adoptada condiciona los elementos, objetos y mobiliarios que el personaje utiliza para alcanzar la meta. Si se trata de textos en primera persona los elementos, con excepción de la mesa y de la silla, están representados en la fotografía. Mientras que si se formulan en tercera, los objetos y elementos son variados y no están presentes en la imagen fotográfica.

5.3.3.4. Las textualizaciones en octavo año

Finalmente, en este nivel de escolaridad, la tendencia de resolución observada en sexto año se mantiene. La resolución narrativa en primera persona detalla los pasos llevados a cabo con precisión y cuidado (**Ejemplo 134**). El problema, en la mayoría de los casos, se resuelve con éxito.

Ejemplo 134

(...) Lo primero que hice fue traerme una silla y subirme arriba de la mesa, pero con cuidado, porque mamá estaba en el jardín

con mi hermana plantando arbolitos de naranjo.

Ya estaba en la mesada, pero faltaba mucho para llegar al postre.

En la mesada encontré algunos tarros me subí con facilidad, esto me llevó a que pudiera trepar la gran montaña, la heladera y ahí estaba tan crocante, tan rica ay!!!. La agarré con mucho cuidado y atención, mientras Estofy hacía de campana. Yo iba bajando hasta que llegué al piso.

Ay!!! Dios como costó pero al fin y al cabo tuve mi premio, pero hice lío porque no era para mí sino para la noche.

No sé como voy a remediarlo.

¡Tengo una buena idea haré uno yo!.

(13;7)

(...) Abrí la escalera y como era muy chica no llegaba entonces decidí subirme arriba de la mesada con una silla y por fin lo pude agarrar y tomar la leche con el pastel. Estaba riquísimo.

(13;3)

El narrador introduce un espacio de habla por medio del que formula el plan de acción que llevará a cabo como diálogo consigo mismo, anticipa las diferentes posibilidades, evalúa la situación, elige la más conveniente y finalmente ejecuta el plan de acción. El narrador se vale de un verbo de actitud proposicional para expresar el proceso cognitivo de (*saber*) cómo resolver el problema. En este caso el narrador incrusta una secuencia instruccional en el marco textual narrativo. Si bien en la mayoría de los textos el problema se resuelve con éxito, la presencia del adulto en el desenlace compromete el disfrute de la meta.

Ejemplo 136⁶⁹

(...) Para eso voy a preparar distintos planes.

- apilar las sillas, pero me puedo caer.

⁶⁹ Cfr. Ejemplo 56.

- tirar el pastel, enganchándolo con una escoba
pero se puede caer y no lo voy a poder comer.
- traer una escalera, si este es muy bueno, pero...
¿a dónde está?. ¿en el galpón?. No, ¿en el garage?.

No. Entonces definitivamente no lo voy a poder comer.
Aunque pensando bien, yo puedo....treparme por la
mesada y después que estoy parado ahí arriba lo
agarro con las manos y LISTOOOOO!.

¡Es una brillante idea! ¿Qué te parece Bobby?.

- GUAU, GUAU, GUAUUUU

- Huy claro, te pregunto a vos que sos un perro,
no me puedes contestar, está bien lo decidí me subo.
Pongo una mano, la otra, la rodilla, la otra, el pie
el otro, YA LLEGUÉ!!.

De pronto ¡RINGGG!.

Huy ¡no! MAMÁ ya llegó, no me puedo bajar y
encima no lo puedo comer.

Ya está me tiro y listo: UNO, DOS, TRES.

Y aterrizé en el piso, encima de Bobby y justo entra
mamá, realmente mis planes no funcionaron, no
sirvo para esto.

(13;10)

(...) Ya sé, me voy a buscar una silla, así me subo a la
mesada y de ahí, me subo a la heladera, para poder llegar,
a la torta, vos "Pirata" quedate acá sin hacer lío y quedate
callado o si no, no te saco a pasear.

Guarda que bajo Pirata, tengo que tener cuidado así no
se me cae, Listo ya está.

¡Huy que rica torta!.

Pero Fernando esa torta era de postre. Perdoname mamá.
Si te perdono pero te comiste la mitad. Está bien andá
a jugar.

(14;2)

(...) A ver...¡Ya sé! Podría subirme a la mesada y treparme
hasta arriba de todo pero ¡pero me parece que puede ser
muy peligroso, tengo miedo de caerme!!!, Mejor sería ir a

buscar alguna cosa que me sea útil para llegar hasta arriba!.
 Me voy a ir hasta el jardín... Ya volví, me traje una escalera,
 mi perro me mira con una carita de asustado, debe estar
 pensando que estoy loco, pero no! no estoy loco tengo mucho
 hambre, voy a subir la escalera para alcanzarlo! Llegue!!. No
 lo puedo creer estoy comiendo este pastel que está riquísimo,
 Ops!! Llegó mi mamá!! Creo que estoy en problemas pero por
 suerte ya me comí todo el pastel y no tengo más hambre!:

(13;3)

El narrador no sólo programa los pasos a seguir sino que, además, regula su accionar por medio del lenguaje como monólogo interior que dirige la acción. El narrador, al elaborar el plan, fija los recursos que serán necesarios para el éxito del mismo.

En tanto, si resuelve en tercera persona relata los sucesivos intentos justificando en cada caso la ineficacia de cada uno para finalmente narrar la acción más conveniente (**Ejemplo 137**), o introduce un espacio de habla para formular el plan de acción a llevar a cabo como secuencia instruccional dominada (**Ejemplo 138**). En ambas situaciones el problema no siempre se resuelve con éxito.

Ejemplo 137

(...) Primero intenta con una silla, pero al ser muy baja,
 no puede alcanzarlo.

Luego intenta de otra forma, trepándose por la alacena,
 pero otra vez no pueden llegar a ese pastel tan deseado
 por los dos.

Por último, intenta con una escalera de su padre.

Esta vez si puede alcanzarlo, pero tiene un problema,
 es tanta la alegría de su perro que de un salto y un
 mordiscón, logra sacarle el pastel de las manos al niño.

El perro se come el pastel muy contento y mientras, el
 niño llora desconsolado.

(13;3)

(...) y comenzó inmediatamente a agarrarse de las manijas de las puertas, tratando de escalar la enorme mesada. El perro lo miraba sin poder creerlo. Cuando hubo el niño tocado el plato que contenía el pastel, este estaba tan caliente que gritó y se resbaló. El perro asustado se puso debajo y terminaron los dos en el suelo y lastimados. La madre se despertó a causa del ruido y al verlos lastimados se asustó mucho. Les lavó las pocas heridas que no eran más que cortecitos y para que el niño dejara de llorar, le cortó un pedazo de pastel le preparó la cama. FIN.

(13;8)

(...) Llamó a su perro "Flafli", para ver si él llegaba, pero tampoco lo logró. Entonces fueron los dos hasta el comedor, donde se encontraban su padres y abuelo, le pidió a su madre si le podía dar un pedazo de pastel, pero la madre le dijo que era para más tarde. Pero Matías no se dio por vencido volvió a la cocina, tomó el banquito, pero no, sólo llegaba hasta la heladera, Flafli lo intentó, pero tampoco pudo. Fue hacia el garage trató de agarrar la escalera, pero lo que logró fue que se le cayera la caja de herramientas de su padre, encima del pobre Flafli. En la cocina nuevamente Matías y Flafli miraban con deseo el pastel de frutilla. Cuando ya no sabían más que hacer, oyeron a la madre de Matías que se acercaba y le dijo que ahora iban a comer el pastel. Matías corrió a su madre y se comió el primer pedazo que cortó. Y se quedó muy contento.

(14;2)

Ejemplo 138

(...) y dijo: –Bueno, vamos a subir por la mesada, después, vamos a treparnos de la alacena y luego tratar de recoger el plato con ese enorme pastel!. Juancito comenzó a trepar, pero se resbalaba o se caía. Hasta que...pudo llegar hacia ella la escogió, pero bajando casi se le cae, al bajar, el perro muy

contento porque su dueño le iba a dar un poco
 Y él le dijo:
 - vos como no me ayudaste a buscarlo no te voy
 a dar nada!!! Exclamó muy enojado el chico travieso.
 Juancito se fue caminando se llevó un muñequito
 por delante y tropezó. El pastel se aplantó, al no poder
 comer el pastel Pedrito se lo comió. FIN.

(13;10)

Los textos en este nivel de escolaridad muestran la heterogeneidad de las proposiciones que corresponden a la resolución y desenlace de la complicación narrativa. En la mayoría de los casos las cláusulas presentan secuencias instruccionales y dialógicas incrustadas.

Los enunciados que presentan resolución instruccional del problema, en su mayoría, se formulan por medio de una perífrasis verbal en primera persona del tipo <ir + infinitivo>, por medio de la que se expresa el valor intencional sobre la proposición que se formula (**Ejemplo 139**) o, a partir del uso de verbos de actitud proposicional para indicar la intención del personaje de (*tratar de/poder*) alcanzar *x*, en tercera (**Ejemplo 140**). En ambos casos el tiempo verbal es futuro por realizar.

Ejemplo 139

(...) Voy a tener que usar los cajones como escalera para poder subir a la mesada, cuando esté arriba buscaré unas latas de arvejas, duraznos para apilarlas formando una escalerita desde la mesada hasta la parte de arriba de la heladera. Me subiré a la heladera y trataré de alcanzarla, si no llego lo empujo con un palo hasta que caiga.
 Cuando caiga trataré de agarrarlo después bajaré y nos repartimos entre mi perro yo.

(13;5)

(...) pienso realizar el siguiente procedimiento:

Primero: abro las puertas de la heladera y de la mesada. También abro los cajones.

Segundo: apoyo mi pie en la base de la heladera el otro en un estante que ella tiene.

Tercero: pongo mi pie sobre el cajón y ya estoy arriba de la mesada.

Cuarto: abro la puerta del freezer y trepo hasta llegar arriba de la heladera.

Quinto: una vez arriba de la heladera abro las puertas de la alacena, apoyo mis dos pies en ella y tomo el pastel.

El aroma hace que mis glándulas salivales segreguen cada vez más saliva.

Para volver a bajar hago el mismo procedimiento que para subir.

Una vez abajo tomo un cuchillo del cajón de la mesada y divido el pastel en dos.

Le doy una mitad a mi perro y la otra mitad me la como yo.

(13;9)

Ejemplo 140

(...) Primero pone la silla contra la mesada para poder subirse, luego agarra el palo y empuja el pastel hasta donde está él, estira los brazos y lo baja suavemente hasta donde lo pueda apoyar, luego se baja él y así podrá comer el pastel con su perro.

(13;9)

(...) El niño tratará de tomarlo por lo tanto deberá buscar una escalera en su garage y apoyarla sobre la alacena.

Cuidadosamente subirá la escalera, tomará el pastel y del mismo modo bajará.

De este modo el niño podrá compartir el pastel con su perro.

(13;5)

Desde el punto de vista del contenido semántico los enunciados muestran el conocimiento que tienen los sujetos acerca de: a) la situación a resolver; b) el

cuidado y la precaución en las acciones realizadas y/o por realizar; c) las consecuencias morales del accionar; y d) el conocimiento de secuencias textuales prototípicas, entre otros. La resolución del problema no siempre es exitosa y en el caso de que así fuera el desenlace puede o bien, ser positivo o bien, provocar una reacción negativa del adulto. El uso de elementos utilizados y/o por utilizar para alcanzar x se correlaciona, en su mayoría, con el punto de vista adoptado, primera o tercera persona. En el primer caso, por lo general, se mencionan objetos presentes en la fotografía, de no ser así, se justifica su procedencia. En el segundo caso, los elementos son variados y no están representados en la imagen; la escalera resulta el instrumento más requerido.

5.3.3.5. Discusión preliminar

“La vida cotidiana plantea a los niños y a los adultos múltiples problemas que día a día es necesario resolver. Hemos visto ya el papel que en la resolución de esas tareas van a jugar diferentes factores, por ejemplo, la experiencia previa de los sujetos, la información que progresivamente van adquiriendo en diferentes contextos y la forma en que dicha información se organiza para ser posteriormente utilizada. En términos muy generales, podemos aceptar que las personas resuelven esos problemas procesando un conjunto de informaciones que tanto la cantidad de información, como los procesos a través de los cuales ésta será codificada y procesada condicionan el éxito en las tareas” (Lacasa y García Madruga, 1999:209).

Como se anticipó en el Capítulo 2, Vygotsky y Luria (2007), a partir de un atento examen de los registros de sus experimentos con niños pequeños, señalan “estábamos convencidos de que las situaciones que exigen el empleo de instrumentos, cuyo aspecto fundamental es la imposibilidad de las acciones directas, proporcionan las mejores condiciones para que surja el habla egocéntrica” (:31).

En el caso de esta investigación, los hechos confirmaron este supuesto. La tarea propuesta requirió que el niño de manera autónoma resolviera discursivamente el problema sin la intervención del entrevistador. Puede pensarse que, en lugar de apelar al adulto con un plan para resolver el problema, el niño apela a sí mismo. En

este segundo caso, el habla que interviene en la solución pasa desde la categoría “de función inter-psíquica, a la de función intra-psíquica” (Vygotsky, 1979). El niño se aplica a sí mismo el método de conducta que antes aplicaba a otro, organizando así su conducta individual según la forma social de conducta. En otras palabras, resolver en lo discursivo el problema que se infiere “no es consecuentemente la invención de algún tipo de acción lógica pura sino la aplicación de *una actitud social hacia sí mismo*, la transferencia de una forma social de conducta a la organización de su propia psique” (Vygotsky, 2007:32).

Los resultados muestran que el 99,02% de los textos presenta resolución del problema, ya sea por medio de acciones narradas o por medio de acciones planificadas. El esquema textual (Labov, 1972; Adam, 1992; van Dijk, 1993; Silvestri, 1995) y la representación enactiva de la situación (Bruner, 1980, 1984) orientan la resolución discursiva del problema. Si bien el uso de recursos lingüísticos es similar en todos los niños, el análisis de esta categoría permitió encontrar comportamientos diferentes entre los niveles inferiores y mayores de escolaridad.

En los niveles inferiores, la mayoría de los sujetos de segundo año relata acciones, sólo una minoría introduce un espacio de habla para explicitar las palabras del personaje respecto de (*saber*) cómo alcanzar *x*. Este procedimiento permite incrustar una secuencia instruccional en la resolución narrativa del problema. En tanto la resolución instruccional se vale del uso de construcciones perifrásticas del tipo <*poder* + infinitivo> y de enunciados condicionales como discurso autorregulador. La resolución se plantea en la mayoría de los casos como incertidumbre de (no *saber/no poder*) lograr el objetivo. No obstante la cuestión, por lo general, se resuelve con éxito. No hay valoración moral de la situación.

En los niveles mayores, si bien esta tendencia se mantiene, las cláusulas narrativas contienen, en su mayoría, verbos de pensamiento como marco introductor de un espacio de habla que permite, a su vez, incrustar una secuencia instruccional como plan de acción a llevar a cabo. Las acciones son planeadas con cuidado y precaución, sobre todo en octavo año. El uso de construcciones perifrásticas del tipo <*ir* +

infinitivo> es el recurso discursivo más utilizado para explicitar el plan certero a seguir si la resolución es instruccional. La situación problemática no siempre se resuelve con éxito, esto es, o bien se centra el interés por alcanzar la meta cueste lo que cueste, o bien la valoración moral de la situación lleva a desistir del accionar y esperar la decisión del adulto teniendo en cuenta que existe un motivo y que hay que respetarlo. El dominio sobre clases textuales y el desarrollo cognitivo de los niños, entre otros, permite un uso más efectivo de los recursos discursivos en cada clase de texto: la secuencia de resolución narrativa incluye secuencias dialógicas e instruccionales independientemente de que se formulen en primera o tercera persona. En tanto, la resolución instruccional se plantea como una puesta en marcha certera del plan de acción que se llevará a cabo.

Por otra parte, en todos los casos se menciona el uso de elementos como medio para alcanzar *x*. La mención de éstos difiere según sea el punto de vista adoptado para la resolución del problema. En primera persona, los elementos son, por lo general, los representados en la fotografía con excepción de la silla; en caso de indicar alguno no presente, los mayores se encargan de ubicar su procedencia. En cambio, si la resolución se formula en tercera persona, los instrumentos utilizados son, en su mayoría, muy variados y no están representados en la escena. Puede pensarse que el punto de vista subjetivo de la primera persona restringe el uso de elementos a los que se dispone, mientras que resolver el problema como testigo permite imaginar diferentes posibilidades.

5.3.4. *Discusión*

La situación experimental propuesta permite investigar cómo niños de diferentes edades resuelven en lo discursivo una tarea que implica simultáneamente la realización de una inferencia y la resolución de un problema. Los textos elicitados fueron, a su vez, analizados según un conjunto de variables:

- a) Anclaje enunciativo (presencia-ausencia)
- b) Planteo del problema (presencia-ausencia)
- c) Resolución del problema (presencia-ausencia)

Los resultados obtenidos permiten comprobar que la mayoría de los textos presenta anclaje enunciativo (94,66%), planteo de la situación problemática (82,03%) y resolución del problema (99,02%). De manera que la casi totalidad de los niños no sólo muestra que es capaz de resolver discursivamente la tarea que se propone sino que, además, el análisis de los textos permite corroborar que los sujetos recurren a similares estrategias discursivas para: a) orientar al lector acerca de quién/qué se va a tratar; b) plantear la situación problemática; y c) resolver el problema en el texto que se formula. Sólo una minoría poco significativa de sujetos produce textos instruccionales y resuelve el problema directamente sin explicitar la información necesaria para interpretar el texto con posterioridad. Dado que la proporción más significativa corresponde a los niveles intermedios de escolaridad, en especial cuarto grado, puede pensarse en un estado inicial en la competencia de esta clase de texto (Silvestri, 1995).

Ahora bien, el análisis de los textos permitió constatar la existencia de recursos lingüísticos comunes tales como:

- el uso de enunciados condicionales,
- el uso de espacios de habla,
- el uso de verbos de actitud proposicional.

La presencia de dichos recursos en las textualizaciones se relaciona, por lo general, con las categorías de anclaje enunciativo, planteo y resolución del problema.

En principio, el uso de enunciados condicionales se vincula con la formulación de textos instruccionales en primera persona o con secuencias instruccionales

incrustadas en el marco textual narrativo; el uso de espacios de habla se relaciona con la formulación de una pregunta acerca de qué hacer/cómo hacer para resolver el problema –como un recurso discursivo de focalización en los textos instruccionales y/o de planteo narrativo del problema–, y el uso de verbos de actitud proposicional con la formulación del planteo y la resolución del problema en el marco textual narrativo y/o instruccional. Asimismo, el análisis detallado de los textos permitió encontrar comportamientos diferentes según el nivel escolar de los niños.

El uso de un enunciado condicional como modo de resolución instruccional es poco significativo en segundo año. Esta tendencia aumenta en cuarto año, ya que los niños se valen de esta estrategia discursiva para formular textos hipotéticos, más o menos posibles/probables, como respuesta a la consigna que plantea una condición de suposición. Una minoría introduce un espacio de habla en el marco textual narrativo y/o instruccional, como modo de plantear una pregunta que explicita la incertidumbre respecto de qué/cómo hacer para resolver el inconveniente. Finalmente, el uso de verbos de actitud proposicional resulta otra opción eficaz para indicar la intención del personaje de (*querer/tratar de*) alcanzar *x* como orientación del texto instruccional.

En los niveles de mayor edad, si bien la tendencia al uso de enunciados condicionales –por ejemplo, “yo me subiría a la silla (...)”– disminuye en sexto grado, la mayoría de los textos presenta una construcción condicional <si + imperfecto del subjuntivo> (Montolío, 1999) que antecede a la forma potencial del verbo –por ejemplo “Si yo fuera el chico de la foto me subiría a la silla (...)”–. En este caso, las marcas del dominio de la clase textual son más evidentes: los niños responden al planteo de suposición de la consigna de manera completa, brindando al lector información acerca del problema hipotético que el texto en su desarrollo intentará resolver. El conocimiento sobre el esquema textual instruccional permite, a su vez, que los de octavo año prácticamente no formulen enunciados condicionales, sino que utilicen casi en su totalidad verbos de actitud proposicional como recurso de focalización para centrar el personaje en la situación problemática y hacer explícita su intención de (*querer/decidir/tratar de*) alcanzar *x* y, en consecuencia, su certeza sobre (*saber*)

cómo lograrlo. Inclusive, sólo los mayores utilizan verbos de estado mental para indicar el interés del personaje por x en el marco referencial narrativo. Por otra parte, el dominio sobre clases textuales permite que el niño, independientemente del punto de vista que tenga que adoptar para la formulación de los textos, combine estos tres tipos de recursos: uso de verbos de actitud proposicional para introducir un espacio de habla por medio del que se explicitan, a través de un enunciado condicional, las posibles acciones a llevar a cabo. En este caso, el enunciado condicional se incrusta como secuencia instruccional en el marco textual narrativo, o bien, uso de un verbo de estado mental para introducir un espacio de habla por medio del cual se indica el plan de acción a seguir como modo de resolución instruccional.

Para finalizar, los resultados confirman que, con independencia del tipo de consigna y del nivel de escolaridad de los niños, el uso de verbos de actitud proposicional es el recurso lingüístico más utilizado para explicitar la intención del personaje de alcanzar x . El uso de verbos que expresan un estado mental en relación con el mundo está, a mi entender, estrechamente vinculado con la capacidad de atribuir estados mentales ajenos diferenciándolos de los propios, conocida como teoría de la mente. En este sentido coincido con el punto de vista de Karmiloff-Smith (1994) que señala que es la adopción de la postura de las actitudes proposicionales “la que nos permite comprender lo que hay de específicamente mental en la intencionalidad humana”, dado que la teoría de la mente implica la realización de inferencias basadas en entidades no observables, esto es, estados mentales como intenciones, pensamientos, creencias, emociones.

La capacidad de atribuir estados mentales a uno mismo y a los otros incorpora, además, un conjunto coherente de explicaciones sobre los vínculos causales entre estados mentales y conductas a partir de los que pueden predecirse las acciones futuras. En este caso particular, puede inferirse que “como el chico está frente a la heladera con la cabeza en dirección a un pastel que se encuentra inalcanzable se *supone* que el chico *quiere* alcanzar el pastel y entonces se puede *pensar* que él *piensa/está pensando/sabe* cómo hacer para alcanzarlo”.

Desde esta perspectiva, considero que existe un vínculo muy estrecho entre el lenguaje y la teoría de la mente. Comparto el planteo de Karmiloff-Smith (1994) de que es probable que el lenguaje no sea necesario para los orígenes de la teoría de la mente, pero sin dudas es posible postular que el lenguaje y las representaciones múltiples son muy importantes para su desarrollo posterior. En este sentido, de acuerdo, con autores como Vygotsky, Wertsch, Bruner, entre otros, considero que el lenguaje es la herramienta mediadora por excelencia que permite representarnos el mundo, comunicarnos, ponernos en contacto, hacernos entender, hacer que la otra persona *sepa* que *queremos* algo, que *imagine* que *pensamos* qué/cómo hacer para *intentar* lograr lo que *queremos* y viceversa. En palabras de Rivière (1998, 2003) “nuestra mente mentalista” encuentra en el uso de verbos de actitud proposicional una vía directa para explicitar por medio del lenguaje la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental.

Capítulo 6

Conclusiones

En este último capítulo se presentan las conclusiones generales de esta investigación y se delinean las perspectivas futuras del trabajo realizado. En primer término, recapitularé los resultados más relevantes presentados previamente, para luego, analizarlos con el objetivo de arribar a conclusiones generalizables respecto de la capacidad infantil para inferir un problema y formular, en un texto escrito, su resolución. En segundo término, se discute el comportamiento discursivo de niños que asisten a cuarto año de EGB desde la perspectiva del modelo de redescricción representacional propuesto por Karmiloff-Smith (1985, 1994). Para finalizar, se demuestra la hipótesis planteada que sostiene que la capacidad para atribuir deseos, intenciones, pensamientos, creencias se verifica en la aparición de verbos de actitud proposicional en los textos que niños de diferentes edades formulan.

El interés original de esta investigación ha sido establecer un posible vínculo entre la capacidad para atribuir estados mentales propios y ajenos y la competencia infantil sobre clases textuales a partir de estudiar cómo niños de diferentes edades resuelven discursivamente una tarea que implica de forma simultánea inferir un problema y su resolución en un texto escrito. Las preguntas planteadas en la Introducción condujeron la hipótesis global del trabajo.

En primer lugar, ya que se trata de un trabajo evolutivo, era lógico plantearse si todos los niños podían atribuir sentido a lo representado en una escena fotográfica y formular lingüísticamente en un texto escrito el sentido que atribuyen. La situación de elicitación propuesta tiene como instrumento un *input* que presenta dos restricciones simultáneas: a) la fotografía seleccionada permite inferir un problema, y b) las consignas restringen el tipo de respuesta, que deberá ser en primera o tercera persona, respectivamente. La imagen fotográfica representa un estado de cosas en un contexto familiar para los niños, una cocina, y en la escena aparece un nene. En la consigna se utiliza el lexema *cuenten*, en cuyo contenido proposicional aparece el lexema *el chico*. Por consiguiente, es esperable que el chico que se menciona en la consigna sea el personaje y que el discurso que se formule sea una narración. Esta correspondencia no sólo posibilita activar el esquema narrativo almacenado en la memoria (Bartlett, 1932; Mandler y Johnson, 1977; van Dijk y Kintsch, 1983; De

Beaugrande y Dressler, 1997) sino que, además, permite atribuir deseos, intenciones, pensamientos, creencias al personaje de la foto.

Los resultados muestran que, si bien la totalidad de los niños pudo atribuir sentido a la fotografía y además, formular discursivamente en un texto escrito el sentido que confieren, no todos pudieron responder a la restricción de la consigna. En este caso particular, *suponer* que cada uno es el personaje implica la habilidad no sólo de atribuir estados mentales ajenos sino, además, representarse en ese lugar hipotético, mantener esa perspectiva enunciativa para finalmente formular lingüísticamente un enunciado en primera persona. Es posible que los niños de segundo (36,37%) y cuarto año (28%) que no respetan esta restricción se encuentren aún en proceso de lograr la habilidad enunciativa recién mencionada que implica autorreferencia, esto es, un estado de conciencia en el que el niño como enunciador se identifica con el personaje, tanto en su proyección imaginativa/supuesta como en los hechos. Tomando en consideración el paradigma de la Teoría de la Mente, adoptar el punto de vista del personaje implica una metarrepresentación (Perner, 1994), el niño se observa observando, queriendo algo, pensando qué/cómo hacer para resolver el problema. Este proceso permite identificar dos roles en sincretismo: el sujeto cognitivo atribuye estados mentales a un sujeto, en este caso él mismo, en un determinado estado de deseo, intención, pensamiento, creencia. Por otra parte, formular en tercera persona también implica representar una relación representacional, ya que el niño tiene que atribuir estados mentales al protagonista diferenciándolos de los propios.

De manera que, en esta situación de elicitación, el niño no es un simple observador de la imagen fotográfica. La representación mental que el niño genera como lector de la fotografía supone una representación de la información que se vehiculiza a través de la imagen, esto es, no sólo en la imagen se presenta algo –referencia– sino que sobre ese algo se da alguna información –predicación. El niño tiene que establecer una representación de la relación representacional (Rivière y Núñez, 1998) entre la intención que atribuye al personaje y el contenido proposicional que se representa mentalmente. Para comprender la relación causal que el *input* en su conjunto plantea

es necesario, además, inferir las causas físicas y psicológicas que relacionan un evento con otro.

Comprender el objetivo que dirige las acciones y les otorga intencionalidad implica, entre otros aspectos: atender a la información relevante; fijar los límites en una secuencia de acciones y construir en la memoria una representación organizada jerárquicamente. El objetivo –estado mental que representa un estado deseado de las cosas en el mundo– organiza las acciones discursivas según un “modelo mental” (Fleisher-Feldmann, 1991), un esquema (Bartlett, 1932; Mandler y Johnson, 1977; De Beaugrande y Dressler, 1997) que orienta la producción escrita según la competencia sobre clases textuales adquirida (Heinemann y Viehweger, 1991; Heinemann, 2000).

En mi opinión, el problema principal en esta situación experimental está relacionado con dos aspectos: por una parte se trata de una tarea que implica operaciones lingüístico-cognitivas de procesamiento textual (De Beaugrande y Dressler, 1997) por otra, esta tarea conlleva, a su vez, operaciones metacognitivas comprendidas en la Teoría de la Mente (Wellman, 1995).

En el primer caso, el niño tiene que ser capaz de transformar representaciones mentales en material lingüístico. Este proceso cognitivo requiere identificar y extraer información proveniente del *input* y, a su vez, conectar y relacionar dicha información con conocimientos almacenados en la memoria. El niño no sólo tiene que inferir un problema sino que, además, tiene que formular discursivamente, en un texto escrito, su resolución. En otras palabras, el sujeto parte de una representación inicial de la tarea que comporta, al menos, dos dimensiones, el tema sobre el que se ha de escribir y la clase de texto que se adecua a la tarea. Sobre esta base, el sujeto construye unos “identificadores” (Bereiter y Scardamalia, 1987) a nivel discursivo, que utiliza como estímulos para buscar en la memoria algún elemento que sea pertinente en relación con la tarea propuesta y que le permita empezar a elaborar el texto.

En tanto, en el segundo caso, el niño tiene que ser capaz de explicitar en el texto el conocimiento que tiene del conocimiento mental que atribuye al personaje involucrado en la acción de resolver un problema. El uso de verbos de actitud proposicional es el recurso lingüístico que permite referir a procesos cognitivos tales como deseos, intenciones, emociones, pensamientos, creencias.

Ahora bien, aun cuando la fotografía, en general, por sus características orienta a la formulación de descripciones de los componentes propios de una escena y, en cambio, el lexema *cuenten* solicitaría la elicitación de textos narrativos, pudo comprobarse que el texto descriptivo se limitó sólo a dos casos en los niveles mayores y que los relatos no fueron exclusivos. La mayoría de los niños opta por elicitación de textos narrativos e instruccionales, independientemente del nivel escolar al que concurren. Sólo una minoría en octavo año elicitó, además, textos explicativos en tercera persona.

Por otra parte, a pesar de que la consigna restringe el punto de vista⁷⁰, pudo corroborarse que, a excepción de los sujetos de segundo y cuarto año: a) los sujetos de sexto año formulan casi con exclusividad textos narrativos en tercera persona e instruccionales en primera, como discurso autorregulador (Silvestri, 1995), y b) los de octavo elicitó, en proporciones prácticamente iguales, ambas clases de textos en primera persona y textos narrativos, en tercera.

En los niveles inferiores de escolaridad el punto de vista no restringe la elección textual: la casi totalidad de los niños de segundo año relata y la mayoría de cuarto formula textos instruccionales. Es evidente que la experiencia comunicativa de los niños con diferentes clases de textos, el aprendizaje pedagógico-escolar sobre esquemas textuales globales (Heinemann y Viehweger, 1991) y el desarrollo lingüístico-cognitivo de los niños (Karmiloff-Smith, 1985) posibilita, en el caso de los sujetos de sexto y octavo año, una mayor disponibilidad textual en el momento de resolver discursivamente la tarea.

⁷⁰ Teniendo en cuenta que la presencia del lexema *cuenten* orienta hacia la narración en tercera persona (Lavob, 1972; Adam, 1992) y el significado del verbo *supongan* promueve la expresión de un universo hipotético en primera persona.

El conocimiento sobre clases textuales y la capacidad cognitiva para descentrarse del *aquí y ahora* de la fotografía permite, además, encontrar diferencias en el modo de textualizar. Las narraciones de los más pequeños se organizan según el esquema canónico tradicional: cuando lo hacen en tercera persona, en su mayoría los relatos comienzan con *tópico cero* (van Dijk, 1997); cuando lo hacen en primera persona, con un circunstancial de tiempo que antecede al pronombre personal *yo* y/o adjetivo posesivo *mi* para introducir el personaje secundario. En ambos casos, se sitúa al personaje en el contexto físico que la imagen representa. A medida que avanzan en edad, los niños producen textos narrativos que se distancian del esquema tradicional y adoptan la característica de relato de una experiencia cotidiana (Fayol, 1986). El narrador, en este caso, se descentra del acontecimiento que la fotografía representa para describir hechos o eventos que acontecieron en un pasado anterior al que se representa en la imagen. A pesar de estas diferencias, la totalidad de los relatos muestra la competencia narrativa general de los niños respecto de formular un enunciado en pasado “que provoca un rompimiento con el anclaje enunciativo del *aquí y ahora* y lo desplaza” (Mahler, 2000:87). En todos los casos, el narrador asume este nuevo anclaje y estructura el relato en relación con él. El narrador produce un texto coherente y utiliza recursos lingüísticos que resultan eficaces para mantener la cohesión intratextual.

Los textos instruccionales también muestran diferencias según el nivel escolar de los niños. En este caso, la presencia compartida del *input* con la investigadora y la competencia inicial en esta clase textual marcan diferencias entre los textos elicitados en cuarto año y los de sexto y octavo. En el primer caso, el niño formula un enunciado condicional en primera persona como respuesta al supuesto hipotético que plantea la consigna. En tanto que, si se formula en tercera persona, el texto adopta una función directiva por medio del uso del imperativo y/o del infinitivo sin mencionar el agente. En la mayoría de los casos no se presenta la situación problemática que orienta al lector acerca de quién/qué se va a tratar. En sexto año, los textos presentan una construcción condicional del tipo <si + imperfecto del subjuntivo + forma condicional del verbo> para situar el acontecimiento en el porvenir, en un mundo potencial, hipotético y por lo tanto, posible (Montolío, 1999).

Si bien en ambos casos el uso del condicional es una constante, explicitar la suposición hipotética en el texto, esto es: “Si yo estuviera en lugar de ese chico yo subiría (...)” resulta una evidencia de dominio de esta clase textual. El habla privada (Vygotsky, 1979) desplegada en monólogo escrito autorregulador (Luria, 1980) proporciona al niño una guía simbólica que permite vincular acción con lenguaje (Silvestri, 1995). En octavo año disminuye el uso de la forma condicional y los textos instruccionales presentan focalización del problema: los sujetos plantean la situación problemática, analizan los riesgos y consecuencias del posible/futuro accionar, para luego planificar una solución certera del problema.

En suma, en los casos en que la restricción de la consigna solicita formular textos en primera persona, los niños de cuarto, sexto y octavo año elicitaban textos instruccionales como discurso autorregulador (Silvestri, 1995). El análisis de los datos permite comprobar que cuarto año resulta el nivel “bisagra” entre resolver el problema a partir de narrar las acciones que lleva a cabo el personaje para alcanzar la meta y anticipar, planificar las posibles/futuras acciones como un hacer procedimental. En tanto, si la restricción de la consigna solicita formular textos en tercera persona, a excepción de los niños de cuarto año, tanto los de segundo como los de sexto y octavo, en su mayoría, narran.

Los resultados obtenidos permiten comprobar que la restricción de formular textos en tercera persona muestra una curva en U respecto del comportamiento discursivo de los niños. Si, además, se tiene en cuenta que cuando formulan en primera persona son los niños de cuarto año quienes marcan la diferencia de optar por una clase textual diferente a la acción discursiva que plantea la consigna, es posible pensar que entre los 8;6 y los 10 años se produce un cambio en el operar cognitivo de los sujetos.

En la exposición del marco teórico señalé que el modelo de redescrípción representacional que postula Karmiloff-Smith (1992; 1994) permite enfocar el estudio del desarrollo cognitivo como un instrumento para entender la mente humana. Esta autora realiza una crítica explícita de la investigación que hace del

estudio del niño un fin en sí mismo y defiende que, para explicar el formato final de la mente, es imprescindible considerar, entre otros aspectos, las restricciones que operan durante el aprendizaje y cómo cambia el conocimiento en el proceso de desarrollo.

En el caso particular de esta investigación, en cuarto año los chicos, en lugar de formular qué hace el personaje para alcanzar la meta, en su mayoría explicitan cómo hace el protagonista para resolver el problema, esto es, los niños anticipan, planifican acciones posibles/futuras con independencia del punto de vista que tengan que adoptar para la formulación de los textos.

Para Karmiloff-Smith el proceso de redesccripción representacional es un mecanismo de dominio general, se aplica de forma reiterativa a diferentes microdominios pero se ve influido por la forma y el nivel en el que se explicitan las representaciones sobre las que se apoya, es decir, que el proceso de redesccripción representacional sea de dominio general no implica cambios simultáneos en todos los dominios sino que, dentro de cada dominio, el proceso de redesccripción representacional es el mismo. Una consecuencia directa de este mecanismo es que la misma conducta puede generarse a distintas edades mediante representaciones muy diferentes. Su modelo general postula que el desarrollo lingüístico, al menos en los ítems por ella estudiados (Cfr. Capítulos 1 y 3), tiene la forma de U; es decir, los sujetos más pequeños muestran una conducta similar a la de los adultos. Cuando avanza su desarrollo discursivo se produce una regresión en esta adecuación como producto de un cambio representacional y, finalmente, aparece un uso nuevamente adecuado con cambios cualitativos importantes en el nivel del discurso.

Si bien esta autora no se ha ocupado de demostrar empíricamente el proceso de redesccripción representacional en el microdominio lingüístico-textual es posible conjeturar, teniendo en cuenta su modelo de fases recurrentes, que:

- *Fase I:* el niño de segundo año se centra primariamente en información proveniente del medio externo; este aprendizaje inicial se rige por los datos.

El niño muestra “maestría conductual” para resolver el problema según la acción lingüística que plantea la consigna. La representación enactiva de la situación (Bruner, 1984) y el esquema textual narrativo (Lavob, 1972) orientan la resolución discursiva del problema. Así, el niño explicita las acciones consecutivas al logro de una meta como un qué hacer que respeta la indicación de narrar qué hace el personaje. Puede pensarse que las representaciones de los niños son de nivel I (Implícito), ya que su esfuerzo se orienta a lograr maestría conductual.

- *Fase II:* el niño de cuarto año ya no se centra en los datos del ambiente, las representaciones internas se convierten en el centro del cambio. Es posible entonces que en esta fase se produzca un descenso en las conductas correctas, dando lugar a una curva de desarrollo similar a una parábola, pero tal descenso es sólo conductual no representacional. El niño, en este caso, se vale del lenguaje en su función intelectual para anticipar y planificar cómo hacer para alcanzar la meta, dado que la maestría conductual no constituye necesariamente el punto final del desarrollo en un microdominio dado. En otras palabras, durante la Fase II ese estado actual de las representaciones que el niño tiene del conocimiento en un microdominio predomina sobre la información procedente de los datos que vienen de afuera. Puede pensarse que los niños de cuarto año, que tienen una “teoría de la acción para llegar a una meta”, representada en formato E1 (Explícito 1), ya no se manejan con la información sensorial, la ignoran y emplean su teoría de cómo hacer para alcanzar la meta, por lo tanto su desempeño discursivo, si se espera que sea narrativo, resulta diferente al de los niños de la Fase I.
- *Fase III:* las representaciones internas se concilian con los datos externos, alcanzándose un equilibrio entre la búsqueda de control interno y externo. Los niños de sexto y octavo año, por lo general, incrustan secuencias instruccionales en los relatos que formulan. En este caso, si bien narran las acciones consecutivas al logro de una meta, anticipan primero el plan de acción a llevar a cabo. Recién hacia los 11-14 años los niños no sólo

resuelven narrativamente el problema sino que, además, anticipan por medio de un plan los pasos que en un tiempo posterior el personaje lleva a cabo. Lo central según el modelo de redesccripción representacional es que las representaciones subyacentes son sustancialmente distintas a las de los niveles anteriores porque existen representaciones discursivas explícitas de tipo E2 (Explícitas 2) / E3 (Explícitas 3) tanto de la “teoría de la acción para llegar a una meta”, como de las relaciones más generales entre la ubicación de la meta, las acciones, los instrumentos disponibles y la distancia.

Para Karmiloff-Smith, los niveles explícitos son proposicionales. Al analizar el dominio psicológico se ocupa, además, de establecer vínculos entre el modelo de redesccripción representacional y los cambios en la teoría de la mente de los niños. En su opinión, la distinción entre contenidos y actitudes proposicionales que establecen los teóricos de la teoría resulta un argumento a favor de la especificidad de dominio. De acuerdo con la postura de Perner, esta autora considera que en torno a los cuatro años la teoría infantil de la mente incorpora en último término una “teoría causal del conocimiento” que permite la comprensión de la Prueba de Falsa Creencia (Wimmer y Perner, 1983).

Perner (1994) es uno de los autores que postula que, en torno a los 4 años, se produce un cambio de tipo más general en las capacidades metacognitivas, gracias al cual los niños llegan a comprender explícitamente el hecho de que entre la mente (la suya o la de los demás) y el mundo hay representaciones internas que actúan como mediadoras. Según este autor, el niño puede o bien, “*pensar* en el nene interesado por *x* que está ubicado en un lugar inalcanzable” o bien, “*pensar que* el nene está interesado por *x* que está ubicado en un lugar inalcanzable”. Mientras que en el primer caso se trata de un pensamiento proposicional que sólo implica contenidos proposicionales, en el segundo se trata de un pensamiento que implica una actitud proposicional. El niño, al atribuir intencionalidad a otro, establece una relación cognitiva con ese contenido proposicional. El uso de verbos de actitud proposicional resulta un indicador de cómo comprender su uso, ya que revelan al lector cómo interpretar el contenido del texto que se formula.

En este sentido, una de las hipótesis que sostiene este trabajo de investigación apunta específicamente a la propiedad psicológica de verbos que explicitan estados mentales atribuidos al personaje involucrado en la acción. Verbos tales como *querer*, *tratar de*, *poder*, *decidir*, *pensar*, *saber*, etc. describen procesos cognitivos como deseos, intenciones, pensamientos, creencias, etc.; se los denomina verbos de estado mental (Rivière y Núñez, 1998) o verbos de actitud proposicional (Dennett, 1991) y su uso permite explicitar la manera en que un sujeto se relaciona cognitivamente con un contenido de su estado mental.

Los resultados de los datos permiten comprobar que la capacidad para atribuir estados mentales se verifica en la aparición de verbos de actitud proposicional como recurso lingüístico que permite describir procesos cognitivos como intenciones, pensamientos, creencias, entre otros. En su mayoría, el uso de verbos de actitud proposicional por parte de los niños ha sido la estrategia discursiva más utilizada para explicitar la intención del personaje de alcanzar *x* y el conocimiento certero de (*pensar/saber*) cómo alcanzarlo. El uso de verbos que expresan un estado mental en relación con el mundo está, a mi entender, estrechamente vinculado con la capacidad de atribuir estados mentales ajenos diferenciándolos de los propios, conocida como Teoría de la Mente. En este sentido reitero mi acuerdo con el punto de vista de Karmiloff-Smith (1994) que señala que es la adopción de la postura de las actitudes proposicionales “la que nos permite comprender lo que hay de específicamente mental en la intencionalidad humana”.

Con excepción de algunos de los niños de segundo año que relatan sólo desde “el panorama de la acción” el resto se vale de verbos de estado mental para describir “el panorama simultáneo de la conciencia del personaje” (Bruner, 1988). Puede pensarse que en el primer caso, los pequeños que se identifican con el personaje muestran el conocimiento de que disponen para configurar la trama del relato sin tener necesidad de explicitar su subjetividad en el texto que producen.

Ahora bien, los resultados obtenidos muestran también que aun cuando todos los niños infieren el problema, no todos lo plantean discursivamente en el texto que

formulan. En este caso, el análisis de los datos permite establecer una relación directa entre clase textual y modo de resolución discursiva del problema. Desde un punto de vista cognitivo, el esquema textual resulta orientador a los fines de resolver discursivamente la tarea, sea por medio de acciones narradas o a partir de acciones planificadas como discurso autorregulador. De manera que, en esta tarea de formulación-resolución de un problema, el texto narrativo resulta el modo más eficaz en el caso de adoptar el punto de vista de testigo del protagonista, mientras que la clase instruccional es la opción posible como modo autorregulador de anticipar/planificar acciones, si el texto se formula en primera persona. Sin embargo, la competencia sobre clases textuales permitió, en el caso de los sujetos mayores, elicitar textos heterogéneos que resultaron, además de efectivos, muy ocurrentes. Los niños de sexto y octavo año incrustan secuencias descriptivas como inicio de los textos instruccionales; secuencias instruccionales que se formulan en el marco textual narrativo; secuencias dialógicas que se incrustan tanto en el relato como en el texto instruccional. La heterogeneidad de los textos de los niños de sexto y octavo año es un indicador de la correspondencia que vincula desarrollo cognitivo y competencia sobre clases textuales (Heinemann y Viehweger, 1991).

Por otra parte, si bien acuerdo con el planteo teórico de Wellman (1995) que postula la Teoría de la Mente como una capacidad metacognitiva, reconozco también que el campo de la metacognición es un tema complejo y abierto a debate. Aunque los estudios sobre este tipo de conocimiento son relativamente recientes, con anterioridad al paradigma de Teoría de la Mente muchos investigadores, hace ya más de medio siglo, estuvieron interesados en algunos procesos psicológicos estrechamente emparentados con lo que sería años más tarde la investigación metacognitiva. Tanto la teoría de Piaget con sus estudios relativos a la toma de conciencia, la abstracción y la autorregulación, como la teoría de Vygotsky con sus conceptos de autorregulación y habla privada pueden vincularse a una labor metacognitiva decisiva para la resolución de problemas.

Una de las ideas centrales de esta investigación ha sido que, tanto la adquisición de la capacidad infantil de atribuir estados mentales propios y ajenos, como la de las

habilidades para comprender y usar las herramientas simbólicas, que cada cultura provee, se relacionan con el desarrollo lingüístico-cognitivo de los sujetos (Karmiloff-Smith, 1985, 1994). Aun cuando en el marco teórico he presentado distintas líneas de investigación que abordan estas problemáticas, he decidido destacar los planteos de Vygotsky, Bruner y Karmiloff-Smith por considerar que, aunque desde el punto de vista epistemológico sus posturas teóricas presentan diferencias, tienen en común la importancia que estos tres investigadores dan al papel de la interacción social en el desarrollo de estas capacidades.

Desde la perspectiva dialéctica vygotskyana, la cultura, las experiencias comunicativas interindividuales, las prácticas sociales con objetos simbólicos y los procesos pedagógicos escolares, entre otros, resultan factores fundamentales a considerar en el proceso de adquisición del lenguaje como instrumento de pensamiento. La influencia de Vygotsky en la postura cognitiva sociocultural es innegable. Entre otros aspectos resultantes del papel decisivo que tiene la cultura, Jerome Bruner destaca la importancia de disponer de las tecnologías que se ofrecen a través del lenguaje, los sistemas notacionales y sus disciplinas de conocimiento en cuanto éstos permiten amplificar y enriquecer las capacidades de representación humana. Su concepto de *Folk Psychology* (psicología popular) por otra parte, ha orientado la Psicología hacia un enfoque más interpretativo del conocimiento, cuyo centro de interés aún se mantiene en la “construcción de significados”. Al respecto, Bruner señala la necesidad de contar con una teoría de la mente como pre-requisito para explicar por qué los sujetos actúan de la manera en que lo hacen y para predecir lo que harán entre muchas otras posibilidades. Por otra parte, si bien desde la perspectiva constructivista neopiagetiana, Annette Karmiloff-Smith admite la importancia de contar con una psicología intuitiva, señala que “es necesario diferenciar entre el papel que tiene la cultura impartiendo nuevos conocimientos a los niños y el papel de los patrones de interacción social en general” (1994:153).

En concordancia con esta autora, pienso que en realidad a los niños no hay que enseñarles los “cómputos” de la Teoría de la Mente, sino que éstos se desarrollan de manera espontánea y, en principio, inconsciente. Incluso comparto su comentario

acerca de que “es posible que la interacción social desempeñe un papel más importante en el campo de la Teoría de la Mente que en ningún otro, incluido el lenguaje” ya que en la psicología del sentido común del niño hay varios aspectos en los que, desde el principio, el conocimiento se encuentra más en la estructura de la interacción social con los miembros de la propia especie que simplemente en la percepción y representación del mundo por parte del niño. El uso de protodeclarativos, la comprensión y producción de comportamientos humorísticos por parte de niños pequeños resultan buenos ejemplos para ilustrar esta idea.

En este sentido, los resultados de esta investigación permiten comprobar que no podemos analizar las producciones escritas de los niños como un producto en sí mismo, sin tener en cuenta las operaciones lingüístico-cognitivas que éstos construyen. De acuerdo con Karmiloff-Smith, cuanto “mejores” sean las representaciones de un microdominio dado, cuanto más explícitas sean, más posibilidades tiene el sistema de desarrollar otras que superen las anteriores. Por otro lado, la disponibilidad de las representaciones que se explicitan verbalmente abre la posibilidad de relaciones intra, inter y transdominios que permiten, a su vez, la generalización del conocimiento a partir de activaciones apropiadas. Tal vez, la instrucción podría favorecer esas activaciones a partir de los materiales con los que opera. Si, como postula el modelo de redescipción representacional, la fase de maestría conductual es previa al desarrollo de mejores representaciones, entonces las rutinas, la reformulación de textos y la repetición juegan un papel importante, al menos tanto en el aprendizaje escolar como en la intervención clínica fonoaudiológica, como evolución representacional. Quizás sea posible que “alimentemos” el sistema con *inputs* adecuados, con lo cual la organización, estructuración y características de la información que suministramos serían decisivas para que la información se transforme en significados para el sujeto que la representa y la re-representa. El concepto vygotskyano de Zona de Desarrollo Próximo cobra, en este sentido, particular importancia. “La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá mejor rendimiento escolar. Esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del proyecto intelectual” (Vygotsky, 1969:142).

Para finalizar, espero que este trabajo de investigación contribuya al desarrollo de los trabajos lingüísticos sobre la adquisición discursiva, en general, y su vínculo con teoría de la mente, en particular, campo que todavía necesita de un importante estímulo si se compara con las investigaciones que se realizan en otros países, particularmente de habla anglosajona. Además, es de esperar que los resultados de esta Tesis constituyan un aporte para el campo de la Psicolingüística y la Psicología del Desarrollo como así también para el campo de la clínica del Lenguaje con niños.

Bibliografia

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós.

Astington, J. W., Harris, D. R., Olson (1988). *Developing Theories of Mind*, Nueva York: Cambridge University Press.

Astington, J. W. (1990). Narrative and the Child's Theory of Mind. En: B. Britton y Pellegrini, A.D. *Narrative Thought and Narrative Language*. New Jersey: Lawrence Erlbaum (pp. 151-171).

Astington, J. W. (1998). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Ediciones Morata. [V.O.: *The child's discovery of the mind*. Cambridge: M.A. Harvard University Press, 1993].

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. [Primera edición en ruso: 1972].

Ballesteros Jiménez, S. (1994). *Psicología General II: Un enfoque cognitivo*. Madrid: Editorial Universitas.

Bamberg, M. (1987). *The Acquisition of Narrative. Learning to Use Language*. Berlín: Mouton de Gruyter.

Bamberg, M. y Reilly J. (1996). Emotion, narrative and affect: how children discover the relationship between what to say and how to say it. En: D. Slovín, J. Gerhardt; A. Kyratzis y J. Guo. *Social interaction, social context, and language* New Jersey: LEA (pp. 328-341).

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge: The MIT Press.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46.

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartsch, K. y Wellman, H. (1995). *Children talk about the mind*. New York: Oxford University Press.

Belichón, M. R. A.; Sotillo, M. y Marichalar, I. (2003). *Ángel Rivière. Obras Escogidas Vol. I. Diálogos sobre Psicología: De los cómputos mentales al significado de la conciencia*. Madrid: Edit. Médica Panamericana.

Belichón, M.; Sotillo, M. y Marichalar, I. (2003). *Ángel Rivière. Obras Escogidas Vol. III. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Edit. Médica Panamericana.

Belichón, M.; Rivière, A. e Igoa, J. M. (1996). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

Bereciartua, G. (2005). Consideraciones acerca de los términos Representación y simbolización en Psicología. Lenguaje. En: B. Lara (Comp.), *Una perspectiva interdisciplinaria*. Rosario: Amalevi (pp. 67-75).

Bereciartua, G. (2005). Cuando contar es mucho más que narrar. En: *Memorias de las XII Jornadas de Investigación. Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad Nacional de Buenos Aires. Tomo III, 251-253.

Bereciartua, G. (2004) Sistemas externos de representación y lenguaje. En: *Memorias de las XI Jornadas de Investigación Psicología, sociedad y cultura*. Universidad de Buenos Aires. Tomo III, 203-204.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Ass.

Berman H. (1995). *Photography. Index I*. Germany: Page One.

Berman, R. A. y Slobin, D.I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, HJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bocaz, A. (1987). Simultaneidad en el discurso narrativo infantil. *Lenguas Modernas* (14).

Bretherton, I. y Beegly-Smith, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-921.

Britton, B. y Pellegrini, A. (Eds.) (1990). *Narrative Thought and Narrative Language*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Brockmeier, J. (2000). Construcción e interpretación: explorando una perspectiva conjunta sobre Piaget y Vygotsky. En: A. Tryphon y J. Vonèche (Comp.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 167-190).

Bronckart, J. (2000). La unidades de análisis en psicología y sus interpretación: ¿interaccionismo social o interaccionismo lógico? En: A. Tryphon y J. Vonèche (Comps), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* (pp. 115-142). Buenos Aires: Paidós Educador.

Brown, A. (1987). Metacognition, Executive Control, Self Regulation an other more mysterious mechanisms. En: F. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivarion and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (pp. 65-116).

Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Bruner, J. (1984). El desarrollo de los procesos de representación. En: J. L. Linaza (Ed.), *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza (pp. 119-128).

Bruner, J. (1988). *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Buenos Aires: Gedisa.

Bruner, J. (1995). Más allá de la información dada. J. S. Bruner (Ed.), *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata (pp. 25-44).

Bruner, J. (2002). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza Editorial. [V.O.: Acts of Meaning. NJ: Harvard College, 1990].

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historia. Derecho, literatura, vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Carpintero, H. (1998). *La historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones. UBA.

Corral Iñigo, A.; Gutiérrez Martínez, F.; Herranz Ibarra, P. (1997). *Psicología Evolutiva Tomo I*. Madrid: UNED.

Cueto, R. (2005). Contenido Mental e Intencionalidad. *Omnia*. Vol. 11, N° 2, 51-74.

Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness and time*. USA: The University of Chicago Press.

Chandler, M. (2001). El estudio de las teorías de la mente en los niños: rehabilitación de una perspectiva piagetiana referida a los cambios durante el desarrollo en el

conocimiento de la vida mental. En: J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA (pp. 47-78).

Chomsky, N. (1959). Review of Skinners' Verbal Behavior. *Language*, 35, 26-58.

Crespo, N. M. (2004). La metacognición: las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33 (48), 97-115.

Danelon, M. (2007). *Estudio exploratorio sobre la comprensión de la Tarea de Falsa Creencia en niños entre 3 y 5 años de edad en situación de vulnerabilidad de la ciudad de Rosario*. Tesina para optar al título de Licenciada en Fonoaudiología. UNR.

De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Ariel.

DeLoache, J. S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.

DeLoache, J. S. (1991). Symbolic functioning in very young children: Understanding pictures and models. *Child Development*, 62 , pp. 737-752.

DeLoache, J. S. (1995a). Early symbolic understanding and use. En: D. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivations*, Vol. 33, New York: Academic Press (pp. 65-114).

DeLoache, J. S. (1995b). Early understanding and use of symbols: The model model. *Current Directions in Psychological Science*, 4 (pp. 109-113).

DeLoache, J. S. (2000). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 71 (pp. 329-338).

DeLoache, J. S. y Marzolf, D. P. (1992). When a picture is not worth a thousand words: Young children's understanding of pictures and models. *Cognitive Development*, 7, 317-329.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Lev. S. Vygotsky y Alexander R. Luria*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Dennett, D. C. (1991). *La Actitud Intencional*. Barcelona: Gedisa. [V.O.: *The Intencional Stance*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1987].

Desinano, N. (1997). Renarración y reelaboración del texto narrativo. *Signo y Seña* 8, 237-267.

Desinano, N. (1999). *Narraciones infantiles. Un estudio sobre la oralidad*. Rosario: Homo Sapiens.

De Saeger, B. (2006). Evidencialidad y modalidad epistémica en los verbos de actitud proposicional en español. *Interlingüística* N° 17, 268-277.

Duarte, A. y Español, S. (1998). Mecanismos de cómputo y capacidad narrativa humana. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*. Año 3, 2, 91-112.

Ducrot, O. (1984). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: Hachette.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1984). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Dunn, J. (1988). *The Beginings of social Understanding*. Cambridge, Mass: Harvaard University Press.

Ellis, S. y Siegler, R. (1994). Development of problem solving. En E.J. Stenberg (Ed.), *Thinking and problem solving*. San Diego: Academic Press (pp. 333-367).

Enesco, I. y Sierra García, P. (2002). El desarrollo moral. En P. Herranz Ybarra y Sierra García, P. *Psicología Evolutiva I, Vol 2, Desarrollo Social*. Madrid. UNED (pp. 274-326).

Enesco. I.; Delval, J. (2006). Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 29 (3), 249-267.

Español, S. (1988). El lenguaje en la psicología cognitiva. *Temas de Psicología Cognitiva, Vol. IV*. Buenos Aires: Tekné.

Etkin, S. (2007). La oposición modalidad vs. fuerza ilocutiva en algunos modelos representativos de la lingüística del texto. Trabajo no publicado.

Fayol, M. (1986). Les connecteurs dans les récits écrits: Étude chez l'enfant de 6 à 10 ans. *Pratiques*, 49, 101-113.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Fleisher-Feldman, C. (1988). Los mundos de Nelson Goodman. En J. Bruner (Comp.), *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa (pp.101-111).

Fleisher-Feldman, C. (1991). Metalenguaje oral. En D. Olson & N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa (pp. 71-94).

Filinich, M. I. (1999). *La voz y la mirada*. México: Plaza y Valdés.

Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata. [V.O.: *The modularity of Mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1983].

Follari, R. (2000). *Epistemología y Sociedad*. Rosario: Homo Sapiens.

Frith, U. (1991). *Autismo: hacia una explicación del enigma*. Madrid: Alianza. [V.O.: *Autism: Explaining the Enigma*, Oxford: Basil Blackwell, 1989].

Frith, U.; Happé, F.; Siddons, F. (1997). "Pretend you didn't know": Young children's talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*. 12, 477-499.

Frawley, W. (1997). La importancia teórica del habla privada. En: *Signo y Seña* (8), 35-57.

García, R. (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.

García, R. (2001). Epistemología: Raíz y Sentido de la obra de Piaget. En: J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba. (pp. 15-31).

García Madruga, J. A. y Lacasa, P. (1997). Concepciones teóricas en Psicología Evolutiva (II): Piaget y los enfoques cognitivos actuales. En: A. Corral Iñigo; F. Gutiérrez Martínez y M. P. Herranz Ybarra (Comp), *Psicología Evolutiva, Tomo I*. Madrid: UNED (pp. 55-86).

García Madruga, J. A.; Lacasa, P.; Herranz, P. (1999). Resolución de problemas y desarrollo. En: J. A. García Madruga y P. Pando de León (Comp.), *Psicología Evolutiva Tomo II*. Madrid: UNED (pp. 179-203).

Gaspar, M. d. P.; Mahler, P. y Orellana, L. (1999). Presentación y diferenciación de voces en la noticia de controversia sobre medioambiente. *Revista Argentina de Lingüística*, 11, 203-232.

Gastaminza, F. (2001). *El análisis documental de la fotografía*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Genette, G. (1972). *Figures III*. París: Seuil.

Gombert, J. E. (1986). Le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant: le point de la recherche. *Etudes de linguistique appliquée*, 62, 5-25.

Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.

Gomila, T. (2006). Tras la modularitis. Comentario a Enesco y Delval, Módulos, dominios y otros artefactos. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 269-275.

Gopnik, A. (1996). The post-Piaget era. *Psychological Science*, pp. 221-225.

Gopnik, A. y Wellman, H. (1994). The <Theory Theory>. In: Hirschfeld, L. y Gelman, S. (Eds.), *Mapping the mind, Domain specificity in culture and cognition*. New York: Cambridge University Press.

Gordon, R.M. (1996). "Radical" simulationism. En Carruthers, P. y Smith, P. (Eds.), *Theories of theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Havlelock, E. (1998). La ecuación oral-escrito: una fórmula para la mentalidad moderna. En: D. Olson y N. Torrance (Comp.), *Cultura escrita y oralidad*. (pp. 25-46).

Happé, F. (1995). The role of age and verbal ability in the ToM performance of subjects with autism. *Child Development*, 66, 98-110.

Harris, P. (1992). From simulation to folk psychology. The case of development. *Mind and Language*, 7, 120-144.

Heinemann, W. y Viehweger, M. (1991). *Textlinguistik Eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Heinemann, W. (2000). Clases textuales. Para la discusión sobre las clases de base del comunicar. Restrospectiva y panorama. En: K. Adamzik (Ed.), *Textsorten. Reflexionen und Analicen*. Tübingen, Stauffengurg. Traducción informal de Guiomar Ciapuscio.

Herranz Ybarra, P. y Delgado Egidio, B. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación. Vol. I. Psicología del desarrollo*. Madrid: UNED.

Hickmann, M. (1985). Metapragmatics in Chile Language. En: E. Mertz & R. Parmentier (Eds.), *Semiotic Mediation* (177-201).Orlando: Academia Press.

Hickmann, M. (1987). Ontogenèse de la cohésion dans le discours. En P.L. Bonniec (Ed.), *Connaitre et le dire*. Bruxelles: Pierre Madarga Editeur (pp. 239-259).

Hobson, R. P. (1993). Understanding persons: the role of affect. En: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D.Cohen (Eds.), *Undestanding Other Minds: Perspectives form Autism*. Oxford: Oxford University Press (pp. 204-227).

Hughes, C. y Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Developmental Psychology*, 34, 1026-1037.

Itzigsohn, J. (1969). Prólogo. En: L. Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje* (7-15). Buenos Aires: La Pléyade.

Jakobson, R. (1974). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, (I), 61-85.

Karmiloff-Smith, A. (1992). Autorreorganización y cambio cognitivo. *Substratum*, I (1), 19-43.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. [V.O.: *Beyond modularity. A developmental perspectiva on cognitive science*. Massachussets: MIT Press, 1992].

Kintsch, W. (1996). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción-integración. *Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura*. Lectura y Vida.

Kovacci, O. (1992). *El comentario gramatical. Vol I*. Madrid: Arcos.

Lacasa, P.; Martí, B. y Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: Un análisis de las situaciones de interacción: *Infancia y Aprendizaje*, 72, 71-94.

Lacasa, P. y García Madruga, (1999). Metacognición y desarrollo cognitivo. En: J. A. García Madruga y Pardo de León, P. *Psicología Evolutiva Tomo II*. Madrid: UNED (pp. 205-230).

Lacasa, P. y Martínez Borda (2004). Metodologías visuales, imágenes, palabras y vida cotidiana. En: *La Producción Científica en Psicología*. I Congreso Regional de Psicología, UNR (pp. 53-77).

Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Oxford: Blackwell.

Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of theory of mind. *Psychological Review*, 94, pp. 412-426.

Leslie, A. M. (1994). Pretending and Believing: Issues in the Theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.

Lucy, J. (1992). Reflexive language and the human disciplines. En: J. Lucy (Ed.), *Reflexive Language*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 9-32).

Luria, A .R. (1980). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Pablo del Río Editor.

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona/Buenos Aires: Paidós. [V.O.: *Linguistic, semantics. An introduction*. Gran Bretaña: Cambridge University Press, 1995].

Mahler, P. (1995). El marco enunciativo del discurso referido en narraciones orales y escritas de niños de 9 años: la variedad léxica de los verbos de habla. *Lenguas Modernas* 22, 113.135.

Mahler, P. (1996). El valor de presente histórico en narraciones infantiles orales y escritas. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 23/24, 318-330.

Mahler, P. (1998). *Cuando el lenguaje habla del lenguaje*. Buenos Aires: Cántaro Editores.

Mahler. P. (1999). La narración enmarcada: problemas y estrategias de reformulación global en textos infantiles. *Lenguas Modernas*, 169-183.

Mahler, P. (2000). *Narración y discurso referido: reflexividad y competencia metalingüística en el lenguaje infantil*. Tesis doctoral sin publicar, UBA.

Maldonado González, C. (2000). Discurso directo y discurso indirecto. En *Real Academia Española. Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Vol. III*. Madrid: Espasa Calpe (pp. 3550-3595).

Mandler, J. y Johnson, N. (1977). Remembrance or Thies Parced: Store Structure an Recall. *Cognitive Psychology* (9), 111-151.

Marro, M.; Signorini, A. y Rosemberg, C. (1990). Factores textuales en la comprensión de narraciones. (Aportes para una teoría adecuada de la comprensión de relatos). *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (28), 51-98.

Marro, M. y Rosemberg, C. (1991). De la lectura a la producción: regularidades en las estrategias de relato en niños de 8 y 9 años. *Lectura y Vida XII* (2), 23-28.

Martí, Ed. (1995). Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.

Martí, E. (2000). Los mecanismos de internalización y externalización del conocimiento en las teorías de Piaget y Vygotsky. En: A. Tryphon y J. Vonèche (Comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós Educador (pp. 81-113).

Marti, E. y Pozo, J. I. (2000). Más allá de las representaciones mentales: la adquisición de los sistemas externos de representación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 11-30.

Mira, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo escrito. *Infancia y Aprendizaje*, 89, 65-80.

Menin, O. y Temporetti, F. (2005). *Reflexiones acerca de la escritura científica*. Rosario: Homo Sapiens.

Montolío, E. (1999). Las construcciones condicionales. En: *Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello, Gramática Descriptiva de la Lengua Española. Tomo III. Entre la oración y el discurso. Morfología*. Madrid: Espasa Calpe (3643-3737).

Morasso, M.C. y Duro, E. (2004). *Nutrición, desarrollo y alfabetización. Una propuesta integradora a favor de la infancia*. Buenos Aires: UNICEF-Oficina de Argentina.

Motsch, W. y Pasch, R. (1987). Illokutive Handlungen. En: W. Motsch (Ed.), *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Vol. Studia Gramatica XXV. Berlín/GDR: Akademie-Verlag (pp. 11-80).

Ninio, A. y Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.

Núñez, M. (2006). “Módulos”, dominios y otros productos del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 277-280.

Núñez, M. y Rivière, A. (2007). Una re-evaluación del paradigma de la creencia falsa. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3). Monográfico. Homenaje a Ángel Rivière, 289-308.

Ochs, E. (2001). Narrativa. En: T. van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa (pp. 271-303).

Olson, D. y Torrance, N. (Comps.) (1998). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa. [V.O.: *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991].

Olson, D. (1998). La cultura escrita como actividad metalingüística. En: D. Olson y N. Torrance (Comps.), *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa (pp. 333-357) [V.O.: *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991].

Pascual, B.; Aguado, G. y Sotillo, M. (2006). Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la <teoría de la mente>. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (3), 154-165.

Peralta de Mendoza, O. A. y Salsa, A. (2003). Un modelo para el estudio del desarrollo de la comprensión y el uso de símbolos en niños pequeños. *Interdisciplinaria* 1, 75-98.

Peralta de Mendoza, O. A. y DeLoache, J. S. (2004). La comprensión y el uso de fotografías como representaciones simbólicas por parte de los niños pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (1), 3-14.

Peralta de Mendoza, O. A. y Salsa, A. (2004). Desarrollo temprano de la comprensión de objetos simbólicos: El papel de la instrucción. *Cognitiva*, 16 (1), 57-71.

Peralta de Mendoza, O. A. y Salsa, A. (2005). La instrucción en la comprensión y el uso de objetos simbólicos: un estudio con fotografías. *Estudios de Psicología*, Vol. 26(1), 9-20.

Perner, J. (1994). *Comprendiendo la Mente Representacional*. Barcelona: Paidós. [V.O.: *Understanding the Representational Mind*. Cambridge, Mass, Bradford/MIT Press, 1991].

Perner, J., Leekam, S. y Wimmer, H. (1987). Three-year-old's difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.

Perroni, M.C. (1992). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martín Fontes.

Piaget, J. (1966). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño*. México: Fondo de Cultura Económica. [V.O.: *La formation du symbole chez l'enfant: Imitation, jeu et rêve. Image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlè, 1959].

Piaget, J. (1969). Apéndice. Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky. En L. Vygotsky, *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade (pp. 199-215).

Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*, Madrid: Morata. [V.O.: *The Child's conception of the World*. Routledge and Kegan Paul, 1929].

Piaget, J. (1977). *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Ed. Fontanella, 1977. [V.O.: *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan, 1932].

Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta De Agostini. (V.O.: *Six études de psychologie*, Ginebra: Gonthier, 1964).

Piaget, J. e Inhelder, B. (1969). *La psicología del niño*. Madrid: Morata. [V.O.: *La psychologie de l'enfant*. París: P.U.F., 1966].

Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Puche-Navarro, R. y Lozano, H. (1995). Paradigma y sintagma: Chiste gráfico y tira cómica. Un estudio experimental. *Infancia y Aprendizaje*, 84, 99-113.

Puche-Navarro, R. y Lozano, H. (1998). Chiste y representación: un estudio empírico con niños de 3 y 4 años. *Informe de investigación*. Cali, Universidad del Valle.

Puche-Navarro, R. y otros (2006). La resolución de problemas ¿Una alternativa integradora? *Revista Educación y Pedagogía* 18 (46), 169-189.

Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Quintanilla, L. y Sarriá, E. (2007). Inferencias mentalistas, predicción, atribución y explicación en la tarea de creencia falsa. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (3), 309-324.

Real Academia Española (2005). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Reilly, J. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. *Journal of Narrative and Life Story*, vol. 2 (pp. 355-377).

Reyes, G. (1984). *Polifonía textual. La citación en el relato literario*. Buenos Aires: Hachette.

Ridruejo, E. (2000). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. En: I. Bosque y V. Demonte (Ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española. Tomo II*. Espasa / Real Academia Española (pp. 3209-3251).

Rivière, A. (1989). Más a favor de la psicología popular. *Cognitiva*, 2-3, 261-265.

Rivière, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En: J. Palacios; A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I Psicología evolutiva* (pp. 113-130). Madrid: Alianza Editorial.

Rivière, A. (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Rivière, A. (1998). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.

Rivière, A. (2001). *Autismo*. Madrid: Ed. Trotta.

Rivière, A. (2003). Acción e interacción en el origen del símbolo. En: M. Belichón; A. Rosa; M. Sotillo e I. Marichalar (Comp.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. II*. Madrid: Panamericana (pp. 77-108).

Rivière, A.; Sotillo, M.; Sarriá, E. y Núñez, M. (1994). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. En: *Estudios de Psicología*, Vol. 65-66, 127-136.

Rivière, A. y Núñez, M. (1998). *La mirada mental. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales*. Buenos Aires: Aique.

Rivière, A.; Sotillo, M.; Sarriá, E. y Núñez, M. (2000). Metarrepresentación, intensionalidad y verbos de referencia mental: un estudio evolutivo. *Estudios de Psicología*, 65-66, 127-136.

Rivière, A. y Sotillo, M. (2003). Comunicación, suspensión y semiosis humana: Los orígenes de la práctica y la comprensión interpersonales. En: M. Belichón; A. Rosa; M. Sotillo y I. Marichalar (Comp.), *Ángel Rivière. Obras Escogidas. Vol. III. Metarrepresentación y Semiosis*. Madrid: Panamericana (pp.181-201).

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Rumelhart, D. E.; McClelland, J.L. y el grupo PDP (1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Madrid: Alianza.

Salsa, A. y Peralta de Mendoza, O. A. (2000). Implicancias didácticas del uso y la comprensión temprana de símbolos. *Cultura y Educación*, 19, 35-45.

Salsa, A. y Peralta de Mendoza, O. A. (2001). La “lectura” de material ilustrado: una estrategia educativa para el desarrollo del lenguaje de niños en edad preescolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 3 (1), 49-56.

Salsa, A. (2004). *Desarrollo cognitivo temprano e interacción adulto-niño en tareas de resolución de problemas. El rol de la instrucción en la comprensión y el uso de símbolos*. Tesis doctoral, sin publicar. UNR.

Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra (1969). [V.O.: *Speech Acts*, Londres, Cambridge, 1969].

Searle, J. (1983). *Intentionality: An Essay in the Philosophy of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scerif, G. (2006). ¿Qué tienen de especial los módulos? Hacia una definición de los mecanismos de cambio en el desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (3), 281-287.

Scheps, M. (1997). *La fotografía del siglo XX. Museum Ludwig Colonia*. Germany: Taschen.

Schwenenflugel, P.; Henderson, R.; Fabricius, W. (1998). Developing organization of mental verbs and theory of mind in middle childhood: Evidence from extension. *Developmental Psychology*, 34, (3), 512-524.

Siegler, R. S. (1978). The origins of scientific reasoning. En: R.S. Siegler (Comp.) *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 109-150.

Sigel, I. E. (1997). Modelo de distanciamiento y desarrollo de la competencia representativa. *Infancia y Aprendizaje*, 78, 13-29.

Silva Corvalán, C. (1987). La narración oral española: estructura y significado. En: Bernárdez (Ed.), *Lingüística del texto*. Madrid: Arco (pp. 265-292).

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vygotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Silvestri, A. (1995). *Discurso Instruccional*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones. UBA.

Soler, O. y Solé, M. R. (2005). La narración infantil: estructura narrativa y verbos de estado mental y emocional en una tarea de recuerdo. En: E. Diez-Villoria; B. Zubiauz y M. A. Mayor Cinca (Comp.), *Estudio sobre la adquisición del lenguaje*. Universidad de Salamanca (pp. 448-469).

Sotillo, M. (2001). Teoría de la Mente: Un lugar de encuentro. En: R. Rosas (Comp.), *La mente reconsiderada*. Santiago de Chile: Psyche (pp. 121-139).

Sotillo, M. y Rivière, A. (2000). Algunas cuestiones sobre el desarrollo del lenguaje de referencia mental: los problemas de los niños con el lenguaje de estados mentales. *Estudios de Psicología*, 21, 203-224.

Sotillo, M.; Pascual, B. y Aguado, G. (2006). Aproximación a las diferentes perspectivas teóricas sobre la “teoría de la mente”. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26 (3), 154-165.

Stokes, M.; Davis, C.; Koch, G. (1995). *Categorical Data Analysis using the SAS System*.

Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.

Teberosky, A. (2001). Las prácticas de escritura desde un enfoque constructivista. En: J. A. Castorina (Comp.), *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: EUDEBA (pp. 313-324).

Teberosky, A. y Tolchinsky Landsmann, L (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-15.

Todorov, T. (1982). Las categorías del relato literario. En: R. Barthes *et al.* *Análisis estructural del relato*. México: Premiá.

Tolchinsky Landsmann, L. (1990). La reproducción de relatos entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología* (47), 65-88.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Tomasello, M. (1999). The cultural ecology or young children's interactions with objects and artifacts. En: E. Winograd; R. Fivush y W. Hirst (Eds.), *Ecological approaches to cognition: Essays in honor of Ulric Neisser*. Mahwah, H. J.: Erlbaum (pp. 153-170).

Trabasso, T.; Secco, P. y van den Broek, P. (1989). Causal cohesión and story coherence. En: H. Mandl; N. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprensión of text*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (pp. 83-111).

Travagliante, L. (2004). *Consideraciones acerca de la comprensión del sentido de la incongruencia de chistes gráficos sin textos, en niños entre 4 y 6 años de edad*. Tesina para optar al título de Licenciada en Fonoaudiología. UNR.

Tolchinsky, L. (1990). La reproducción de relatos en niños entre cinco y siete años: organización sintáctica y funciones narrativas. *Anuario de Psicología* (47), 65-88.

Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.

Tryphon, A. y Vonèche, J. (Comps.) (2000). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Buenos Aires: Paidós Educador.

Valdéz, D. (2001). *Autismo: enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación*. Buenos Aires: Fundec.

van Dijk, T. (1985). The semantic análisis of discourse. En: T. van Dijk (Ed.), *Handbook of Discourse Analysis*. Orlando: Academic Press (pp. 103-136).

van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós. [V.O.: *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Holanda: Het Spectrum, 1978].

van Dijk, T. (2001). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprensión*. New York: Academic Press.

Vila, I. (2000). La intencionalidad, la comunicación y el lenguaje. En: A. Tryphon y J. Vonèche (Comps.), *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento* Buenos Aires: Paidós Educador (pp. 247-261).

Vygotsky, L. (1969). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade. [V.O.: *Thinking and speech*. Nueva York: Plenum, 1934].

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [V.O.: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En: D. M. Cole; V. John-Steiner; S. Scribner y E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press, 1978].

Vygotsky, L. (1991). *Obras Escogidas. Vol. I*. Madrid: Visor. [V.O.: *The collected works of L. Vygotsky: Vol. I. Obras Escogidas. Vol. I*. Madrid: Visor. *Problems or general psychology*. NY: Plenum, 1987].

Vygotsky, L. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niños*. Edición a cargo de Pablo del Río y Amelia Álvarez. Madrid: Infancia y aprendizaje. [V.O.: *Tool and symbol in child deveploment*, 1930].

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza.

Vonèche, J. (2001). Los mecanismos de equilibración en la vida y obra de Jean Piaget. En: J. Castorina (Comp.). *Desarrollos y problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Eudeba (pp. 33-46).

Wellman, H. (1995). *Desarrollo de la Teoría del Pensamiento en los Niños*. Bilbao: Desclee de Brouwer. [V.O.: *The Child's Theory of Mind*. Cambridge: Mass, Bradford/MIT Press, 1990].

Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós. [V.O.: *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1985].

Wetsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.

Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: REpresenatios and constraining function of wrong beliefs in young children's undestanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.